



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DIÁLOGOS FORMATIVOS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

AMANDA FERNANDES DA SILVA

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DIÁLOGOS FORMATIVOS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

AMANDA FERNANDES DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Carla do Nascimento Givigi

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2017**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S586d Silva, Amanda Fernandes da
Diálogos formativos para práticas pedagógicas inclusivas na
educação infantil / Amanda Fernandes da Silva ; orientadora
Rosana Carla do Nascimento Givigi. – São Cristóvão, 2017.
124 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal
de Sergipe, 2017.

1. Educação inclusiva - Sergipe. 2. Professores – Formação.
3. Educação de crianças. 4. Inclusão escolar. 5. Prática de ensino.
I. Givigi, Rosana Carla do Nascimento, orient. II. Título.

CDU 376-053.2(813.7)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



AMANDA FERNANDES DA SILVA

**DIÁLOGOS FORMATIVOS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

APROVADA EM: ____/____/____

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Profa. Dra. Rosana Carla do Nascimento Givigi (orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFS

Profa. Dra. Tacyana Karla Gomes Ramos
Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFS

Profa. Dra. Milena Cristina Aragão Ribeiro De Souza
Universidade Estácio/ FASE

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2017**

AGRADECIMENTOS

Neste momento sou só gratidão, a Deus e ao universo pelo tempo certo das coisas, pela generosidade com minha vida e minha história e por tornar esse meu sonho, antigo, guardado, mas latente sonho possível!

Agradeço aos meus amados pais por terem me ensinado a voar e generosamente deixado eu ir! A ele pelas asas e a ela pelo vento, forte e vigoroso! A minhas irmãs: Aracele, pela infância vivida, pelas lágrimas e risadas e melhor ainda pelas lágrimas de risadas! Pamela, pela esperança, entusiasmo e possibilidades de futuro.

Ao Marcus, pela doce vida desejada, lutada e vivida ao seu lado, ao sonhar junto, as sugestões no trabalho, aos “deadline’s”, broncas e incentivos. Você me faz querer ser melhor! E ao nosso amor que renasce e cresce, para ganhar a vida, o mundo! E que o mundo e a vida sejam bons!

Aos meus adorados amigos, minha família em Aracaju, Paty, Dea, Tati e Celso, pelos dias de alegria, pela cumplicidade, amizade verdadeira, paciência e compreensão!

Agradeço a minha querida orientadora professora Rosana Givigi pelo cruzar de caminhos, pelo entusiasmo de sempre, pelo acolhimento, confiança no trabalho, por todas as orientações, conselhos e pela beleza de reconhecer nas diferenças a força, a partilha, a colaboração e até as semelhanças que fazem a pena seguir caminhando!

Agradeço imensamente as professoras Tacyana Ramos e Milena Aragão pela gentileza e disponibilidade em participar da minha qualificação e defesa. Pelo cuidado e leitura atenciosa do texto, pelo diálogo e por todas as contribuições.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS, seus funcionários e a todos os professores que contribuíram com a minha formação, aos meus amigos e colegas do mestrado, que fizeram esses anos mais alegres e especiais, as “fonogogas” Raquel, Laise, Naiane e Rafaely. A todas as parceiras do Grupo de Estudos em Linguagem e Comunicação da UFS, por compartilhar com ética os estudos, o trabalho e as experiências, a querida Ju, por toda a ajuda, desde o início, sua dedicação é inspiradora! Lâne, Verinha, Marília, Edênia, Raquel e Sol.

Agradeço a Capes, a qual viabilizou financeiramente meus estudos de mestrado e esta pesquisa.

A Secretaria Municipal de Educação de Nossa Senhora do Socorro/SE, no apoio e abertura para a pesquisa, em especial a Ana Maria coordenadora da Educação Especial do município e entusiasta da educação inclusiva, do trabalho colaborativo e da frutífera parceria da Universidade com os serviços públicos.

Minha gratidão a todos da Escola por participarem da pesquisa e permitirem que eu entrasse na “casa” de vocês e fizesse de lá minha “casa” também. Em especial a diretora da escola, a Orquídea e Rosa por acreditarem na proposta de ensino colaborativo e colaborarem comigo nesta conquista.

E por fim, agradeço a mãe da Tulipa e a ela própria por me acolherem em suas vidas, compartilharem suas histórias e participarem de maneira tão significativa e carinhosa da minha vida como pesquisadora, obrigada!

Resumo

No Brasil há uma mobilização cada vez maior almejando a ampliação e garantia do direito à Educação. Muitos movimentos sociais e vários segmentos da sociedade lutam em defesa da Educação Inclusiva. Diante do novo paradigma da educação universal, vê-se um amplo espectro de desafio para conceber a educação na perspectiva inclusiva. Nesse sentido, a formação continuada dos professores em contexto destaca-se como possibilidade para a transformação do cenário educacional. O presente estudo apresentou como objetivo central analisar as práticas inclusivas da educação infantil a partir dos espaços de diálogo formação de professores em uma escola do município de Nossa Senhora do Socorro/SE. O referido trabalho foi de natureza qualitativa e adotou como pressuposto teórico-metodológico a pesquisa-ação colaborativo-crítica. A pesquisa organizou-se em três momentos não lineares, configurando as espirais de ação-reflexão, a saber: conhecer as práticas educativas da educação infantil; oportunizar espaços de diálogo formação dos sujeitos envolvidos na inclusão e avaliar as mudanças nas práticas educativas. Os dados produzidos foram categorizados e elencados por regularidades temáticas de análise. Como resultados da pesquisa observou-se que a escola apresenta insatisfatória infraestrutura para educação infantil e organização escolar que dificulta a realização de momentos coletivos de aprendizado e de formação profissional, notou-se também incipiência no trabalho de inclusão escolar. Diante deste contexto, priorizou-se a mediação pedagógica da criança, momentos de estudos e oficina de CAA/TA, como espaços de diálogo formação. A partir de situações reais do contexto refletidas teoricamente pode-se visualizar novas possibilidades nas práticas pedagógicas e organização da rotina escolar da educação infantil, de forma a favorecer a participação da aluna com deficiência nas ações planejadas e desenvolvidas pela escola. O trabalho colaborativo no cotidiano da educação infantil mostrou-se potente no processo de formação profissional docente e no processo de efetivação da inclusão escolar e desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação de Professores. Pesquisa-Ação.

Abstract

In Brazil, there is a growing mobilization aiming at the expansion and guarantee of the right to Education. Many social movements and various segments of society struggle in defense of Inclusive Education. Faced with the new paradigm of universal education, there is a broad spectrum of challenges in conceiving education within an inclusive perspective. In this sense, the continued formation of teachers in context stands out as a possibility for the transformation of the educational scenario. The present study aimed to analyze the inclusive practices of children's education from the spaces of dialogue teacher training in a school in the municipality of Nossa Senhora do Socorro / SE. This work was of a qualitative nature and adopted as a theoretical-methodological presupposition the collaborative-critical research-action. The research was organized in three non-linear moments, configuring the spirals of action-reflection, namely: knowing the educational practices of early childhood education; To provide spaces for dialogue-training of the subjects involved in inclusion and to evaluate changes in educational practices. The data produced were categorized and listed by thematic regularities of analysis. As a result of the research, it was observed that the school presents an unsatisfactory infrastructure for early childhood education and school organization as an obstacle to the achievement of collective moments of learning and professional training, it was also noted incipience in the work of school inclusion. Given this context, the pedagogical mediation of the child, case study and workshop of AAC/AT were prioritized as spaces for dialogue training. From real situations of the context reflected theoretically it is possible to visualize new possibilities in the pedagogical practices and organization of the school routine of the infantile education, in order to favor the participation of the student with the deficiency in the actions planned and developed by the school. Collaborative work in the daily life of children's education has proved to be potent in the process of professional teacher training and in the process of effecting school inclusion and child development.

Keywords: Inclusive Education. Teacher Training. Action Research

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Vista da Fachada da Escola	70
Figura 2 – Vista Fronto-lateral da Fachada da Escola	70
Figura 3 – Planta-baixa da Escola	71
Figura 4 – Sala de aula da Educação Infantil	72
Figura 5 – Pátio descoberto	72
Figura 6 – Atividades pré-escola I	82
Figura 7 – Hora do lanche	93
Figura 8 – Brincadeira no pátio	93
Figura 9 – Música adaptada	95
Figura 10 – Realização de atividade	97
Figura 11 – Produção de materiais na oficina de CAA e TA	102
Figura 12 – Materiais produzidos na oficina de CAA e TA	102

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Marcos legais das políticas públicas à pessoa com deficiência	41
Quadro 2 – Produções acadêmicas em pesquisa-ação na área de educação inclusiva	55
Quadro 3 – Artigos científicos em pesquisa-ação na área de educação inclusiva	58
Quadro 4 – Panorama Institucional	85
Quadro 5 – Recursos, atividades e ações realizadas na mediação pedagógica da aluna	97

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Sujeitos da pesquisa	63
----------------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ARASAAC – Portal Aragonés de Comunicação Aumentativa y Alternativa

BDB – Biblioteca Digital Brasileira

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BTC – Banco de Teses da CAPES

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAS – Centro de Atendimento ao Surdo

CDPD – Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DIEESP – Diretoria de Educação Especial

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NAAH/S – Núcleo de Apoio as Altas Habilidades e Superdotação

PEI – Plano Educacional Individualizado

PNE – Plano Nacional de Educação

PME – Plano Municipal de Educação

PNEEPEI – Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SME – Secretaria Municipal de Educação

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL	20
2.1. ABORDAGEM SOCIOCULTURAL DO PROCESSO ESCOLAR	26
3. A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	32
3.1. CONTEXTO LEGISLATIVO NACIONAL E ESTADUAL	34
4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ..	46
5. DIALOGANDO COM A LITERATURA	53
6. DELINEAMENTO METODOLÓGICO	60
6.1. CAMPO DE PESQUISA	62
6.2. SUJEITOS	62
6.3. PROCEDIMENTOS	64
6.4. COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	67
7. RESULTADOS E DISCUSSÕES	69
7.1. OBSERVAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR	69
7.2. CONSTITUIÇÃO DE ESPAÇOS DE DIÁLOGO FORMAÇÃO.....	87
7.3. PROCESSOS DE RECONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS	105
8. CONCLUSÕES	108
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICES	119
ANEXOS	123

1. INTRODUÇÃO

Não me iludo
 Tudo permanecerá do jeito que tem sido
 Transcorrendo
 Transformando
 Tempo e espaço navegando todos os sentidos
 Pães de Açúcar
 Corcovados
 Fustigados pela chuva e pelo eterno vento
 Água mole
 Pedra dura
 Tanto bate que não restará nem pensamento
 Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei
 Transformai as velhas formas do viver
 Ensinaí-me, ó, pai, o que eu ainda não sei
 Mãe Senhora do Perpétuo, socorrei
 Pensamento
 Mesmo o fundamento singular do ser humano
 De um momento
 Para o outro
 Poderá não mais fundar nem gregos nem baianos
 Mães zelosas
 Pais corujas
 Vejam como as águas de repente ficam sujas
 Não se iludam
 Não me iludo
 Tudo agora mesmo pode estar por um segundo
 Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei
 Transformai as velhas formas do viver
 Ensinaí-me, ó, pai, o que eu ainda não sei
 Mãe Senhora do Perpétuo, socorrei
 (Gilberto Gil, 1984)

No Brasil há uma mobilização cada vez maior almejando a ampliação e garantia do direito à Educação. Muitos movimentos sociais e vários segmentos da sociedade lutam em defesa da Educação Inclusiva. O movimento pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, que defende a possibilidade de que a pessoa humana é educável. Defende também o direito de todos estarem plenamente incluídos, sem nenhum tipo de discriminação. Assim, vislumbra-se o sentido de que a escola é um espaço de valorização da diversidade como elemento fundamental para a constituição de uma sociedade mais democrática.

Os documentos oficiais, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e da Lei de Diretrizes e Base para a Educação Nacional (1996), estipulam que

a educação é um direito humano inalienável que visa o pleno desenvolvimento humano e deve proporcionar o conhecimento necessário para a cidadania. Portanto, a garantia da igualdade no acesso e a permanência na escola é dever do Estado (BRASIL, 1996). Freitas (2008), reflete que o investimento na educação é indispensável para assegurar os direitos humanos, uma vez que a educação pode ser considerada um instrumento para as transformações sociais e para a construção de uma postura de compreensão das diversidades em todas suas faces; sejam elas de gênero, cor, etnia, condição socioeconômica, religiosidade e deficiências.

A partir das condições estabelecidas pela Declaração de Salamanca (1994), inicia-se o deslocamento de ações normatizantes para a pessoa com deficiência, as quais foram instituídas nas práticas da educação especial, em direção às práticas educativas inclusivas em sala regular, como forma de incluir todos os sujeitos no ambiente escolar. No entanto, apenas a existência de normas não garantem a inclusão plena, como argumenta Givigi (2007):

[...] os desafios da inclusão, nesse documento (Declaração de Salamanca), estão estreitamente relacionados a forma de organização da sociedade e não somente a um alinhamento com a legislação internacional. [...] Essas novas estratégias globais modificam o modo de vida das populações e trazem mudanças no contexto educacional. O desenvolvimento humano passa a ter como condição básica a educação, mudando as noções de qualificação e competência profissional, que reponde a uma política do capitalismo (GIVIGI, 2007, p.22).

Em 2008, o governo federal institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008) a qual estabelece que a inclusão de todos os educandos da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) deve ser preferencialmente no ensino regular em classe comum com atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno. Essa política apresenta também como objetivos a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; o atendimento educacional especializado e a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar.

Diante de um panorama complexo e da anunciação da Escola Inclusiva que pressupõe uma reorganização no sistema educacional de forma a garantir o acesso, permanência e condições de aprendizagem à toda população escolar, vale destacar o papel fundamental dos professores na construção da cidadania e o comprometimento com o respeito às diferenças em prol da emancipação humana. Desse modo, implica-se mudanças em seus próprios processos de profissionalidade e de formação inicial e continuada, para Nóvoa (2004),

[...] o formador [forme-se] a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador [forme-se] na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador [forme-se] através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação) (NÓVOA, 2004, p.16).

A formação docente deve ser concebida como algo inconcluso e permanente, com vista a produzir espaços colaborativos e de reflexão teórico-prática. Chama-se a atenção porém, o modo como as demandas do mercado (neoliberal) repercutem na definição, formas e prioridades dos processos formativos, impregnando esses espaços de uma racionalidade chamada de científica ou instrumental, no lugar onde deveria prevalecer a racionalidade comunicativa, que é a própria ação interativa humana. Desta forma, concorda-se com a concepção de Alcântara et.al. (2016),

O modelo vigente parece não dar conta de garantir uma formação prospectiva e, assim, faz-se necessário superar a concepção técnico-positivista, que segregou fatidicamente teoria e prática, produziu sujeitos pouco autônomos em seus fazeres, levou à concepção de profissionais pouco reflexivos e entoeu um modo de ‘capacitar’ que parece muito mais atender aos interesses da política neoliberal que preocupado em atingir as reais demandas da sala de aula/espço escolar (ALCÂNTARA et.al, 2016 p.09).

Perante a perpetuação do modelo vigente de educação e dos amplos desafios para conceber uma educação realmente inclusiva com respeito as diferenças e diversidade, avigora-se, que a formação do professor para a Educação Inclusiva se

constitui em um dos grandes desafios para que a escola seja um ambiente de transformação, desde os primeiros momentos em que os educandos a ingressam. No entanto, dentro das propostas de formação continuada, observa-se pouca oferta de ações para a Educação Infantil, enfatizando aqui a importância de investimentos na qualificação dos professores das séries iniciais com vistas à inclusão de pessoas com deficiência (GIROTO; CASTRO, 2011, VICTOR, 2015).

Conforme a PNEEPEI (2008), a inclusão escolar deve se iniciar na educação infantil, quando se desenvolvem as bases para a construção do conhecimento e desenvolvimento global dos sujeitos. A criança é compreendida como um sujeito histórico e social que compartilha significados da cultura vivida por meio da linguagem. As atuais diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEI) refere que a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

Os teóricos da matriz histórico-cultural salientam o importante papel da educação formal para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e apropriação da cultura. Nesse sentido, a educação infantil é um espaço privilegiado por ser a primeira etapa da educação básica e pela possibilidade de dialogar sobre caminhos possíveis para a efetivação do movimento de inclusão e reconhecimento das diferentes infâncias (CONDE, 2015).

A motivação deste trabalho surge dos questionamentos despertados na prática, na vivência do trabalho com crianças com deficiência e seus professores, bem como no estabelecimento diário de uma relação colaborativa com as escolas. A construção de um pensamento mais democrático, com respeito às diferenças e a busca por práticas mais inclusivas, éticas e solidárias se iniciou há mais de dez anos atrás, na graduação em Fonoaudiologia, a qual, desde a iniciação científica, realização de estágio voluntário em associação de pessoas com deficiência até o trabalho de conclusão de curso a pesquisadora vem dedicando seus estudos e trabalho para melhor compreender e acolher pessoas com deficiência, mais especificamente as crianças

com Transtorno do Espectro do Autismo. Na trajetória profissional, houve uma constante busca de articulação teórico-prática a partir da entrada na pós-graduação em Psiquiatria Infantil, onde foi oportunizado o aperfeiçoamento das habilidades e competências clínicas de intervenção terapêutica. No exercício da atividade clínica, várias inquietações foram surgindo pela necessidade de ampliar a compreensão sobre o desenvolvimento desses sujeitos em seu cotidiano e nos contextos de relação com os pares, dessa forma, surge a aproximação ao campo educacional e a parceria com seus profissionais. A ação colaborativa na escola, em prol da inclusão da pessoa com deficiência é desafiador, mas um caminho possível para se pensar uma sociedade realmente inclusiva.

As experiências vivenciadas na vida acadêmica-profissional e o contexto histórico nacional presentificado na PNEPI (2008) e no Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) instigou a pesquisadora a pensar em um estudo que pudesse estabelecer um diálogo entre a Educação Inclusiva, Educação Infantil e Formação de Professores, de modo que os processos educacionais garantissem o acesso e permanência a todos os alunos desde os anos iniciais. Nessa perspectiva, o trabalho aqui proposto eliciou a seguinte pergunta: Como os espaços de diálogo formação em uma escola de educação infantil possibilitam a Educação Inclusiva?

As reflexões geradas conduziram o objetivo central de analisar as práticas inclusivas da educação infantil a partir dos espaços de diálogo formação, e de forma complementar: conhecer as práticas educativas da educação infantil de uma escola; construir espaços de diálogo formação dos sujeitos envolvidos na educação inclusiva; avaliar as mudanças nas práticas educativas. Ressalta-se a necessidade de se estabelecer desde o início da vida educacional de todos e particularmente da pessoa com deficiência, os princípios da educação inclusiva, de modo a produzir ações orgânicas, estabelecendo na sala de aula comum o espaço estratégico para essas práticas.

Desta forma, destaca-se a relevância social e acadêmica deste trabalho, devido a sua atualidade temática e a escassez na produção do conhecimento acerca da formação de professores, ensino infantil e sala regular na perspectiva da pesquisa colaborativa-crítica. Esta produção contribui com os conhecimentos na área com vista a garantir a universalização do acesso, permanência e apropriação de conhecimento das crianças com deficiência na escola e uma prática docente mais condizente com os princípios do paradigma da Inclusão. Destaca-se também a

importância deste estudo para o contexto do Estado de Sergipe, visto a assunção do paradigma inclusivo.

Diante dos objetivos apresentados, o estudo foi organizado em oito seções, após esta primeira seção introdutória, a segunda seção aborda a educação como prática social e seu papel democrático. Trazendo contribuições do filósofo e sociólogo Habermas que propõe uma mudança de paradigma da ação instrumental para a ação comunicativa, da subjetividade para a intersubjetividade. O princípio do agir comunicativo está associado à ideia de que a linguagem é utilizada não apenas como meio de transmissão de informações, mas fundamentalmente, como fonte de interações sociais, em busca do entendimento e desenvolvimento auto-reflexivo dos envolvidos na ação comunicativa. Dessa forma, entende-se a Escola como um espaço propício para o desenvolvimento desse tipo de relação (GONÇALVES, 1999; HABERMAS, 2007; MAIA; BANDEIRA, 2009).

Sobre os processos escolares, entende-se, inspirado pelo aporte teórico de Vigotski, que é a partir de ações dos e entre os humanos que as crianças aprendem, sendo a construção do conhecimento uma atividade social contextualmente situada e mediada pela linguagem. Ao considerar a criança com deficiência, compreende que as leis gerais do desenvolvimento são iguais para todas as crianças, ressalta-se entretanto a importância da mediação nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007; GIVIGI, 2007; VIGOTSKI apud CARNEIRO, 2015).

A terceira seção trata dos paradigmas da inclusão que foram se modificando ao longo do tempo e das diferentes concepções de mundo pelas sociedades, sendo os principais: exclusão, integração e inclusão (ARANHA 2001, BEYER, 2015). Beyer (2015), resgata o contexto de evolução de uma educação especial sob a égide do paradigma médico (exclusão), para seu resgate pedagógico (integração), culminando com a proposta da educação inclusiva. Trata-se também dos pressupostos da atual política de educação inclusiva brasileira, sua intencionalidade na mudança dos paradigmas em relação à pessoa com deficiência com a decisão de implementar o sistema educacional inclusivo e a reverberação das propostas normativas na política estadual de educação do estado de Sergipe.

Na quarta seção é tematizada a formação de professores Educação Inclusiva. Nessa seção são discutidas elementos para o desenvolvimento profissional docente baseado nos princípios da racionalidade comunicativa, das iniciativas das políticas públicas em formar esses profissionais. Entende-se a importância de refletir sobre os

processos de formação docente, principalmente relacionados à educação inclusiva, proporcionado por iniciativas de formação continuada de professores em serviço, mediada por práticas colaborativas (CAPELLINI, 2004; PIMENTA, 2005).

A quinta seção apresenta um panorama das produções científicas brasileiras – teses, dissertações e artigos científicos, que têm se debruçado sobre pesquisa-ação na área da educação inclusiva. Estas pesquisas tem contribuído tanto no sentido de teorizar sobre o objeto em questão, quanto em promover mudanças nas práticas educativas inclusivas.

A sexta seção traz o delineamento metodológico que fundamentou o estudo, tendo a pesquisa qualitativa e a perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica como princípios norteadores. Apresentou ainda o campo de pesquisa, os sujeitos participantes, os procedimentos e instrumentos de coletas de dados e por fim, os procedimentos adotados para analisar os dados.

Na sétima seção são apresentados e discutidos os principais resultados e análises sistematizadas a partir da pesquisa desenvolvida. Esta seção subdivide-se na análise de três momentos: observação do cotidiano escolar, por meio das características da escola e organização do trabalho pedagógico, além do panorama institucional; constituição dos espaços de diálogo formação dos sujeitos envolvidos na educação inclusiva, através da mediação pedagógica da criança, do momento de estudo, da oficina de comunicação alternativa e tecnologia assistiva e por fim, dos processos de reconfiguração das práticas pedagógicas.

Na oitava e última seção apresenta-se algumas considerações do estudo fundamentadas nas discussões dos resultados.

2. EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL

Humanismo que, recusando tanto o desespero quanto o otimismo ingênuo, é, por isto, esperançosamente crítico. E sua esperança crítica repousa numa crença também crítica: a crença em que os homens podem fazer e refazer as coisas; podem transformar o mundo. Crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que *estão sendo* um quase *não ser* e passar a ser um *estar sendo* em busca do *ser mais* (PAULO FREIRE, 1983 p.74).

A educação pode desempenhar diferentes papéis na formação dos sujeitos e das sociedades a partir de cada contexto social e de seus respectivos modos de produção. Destaca-se aqui a possibilidade da educação como uma forma de reprodução social que atende aos interesses de uma sociedade de classes e cumpre o papel de diferenciar o trabalho intelectual e manual, ou seja, é quando a educação assume uma racionalidade técnica para que indivíduos adquiram habilidades mínimas para reproduzir a ordem social instalada em que muitos produzem e poucos decidem. Pouco interessa a esta racionalidade, o processo educacional das pessoas com deficiência, uma vez que na sua visão, haverá pouco valor de produção agregado.

A educação também pode ser assumida como uma prática social, a qual interfere na sociedade, transforma-se pela ação humana e produz transformações nos que dela participa. Possibilita a construção de sujeitos capazes de refletir sobre seus modos de vida e sobre as contradições que vivenciam; essa formação cidadã pode contribuir para a construção de uma ordem social mais justa e emancipadora. De acordo com Paro (2000), “se considerarmos a democracia no sentido de mediação para a construção e exercício da liberdade social, englobando todos os meios e esforços para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, podemos dizer que a dimensão social dos objetivos da escola se sintetiza na educação para a democracia” (PARO, 2000, p.24).

Nas sociedades ocidentais o termo democracia foi sendo construído culturalmente ao longo da história da humanidade, sendo caracterizado como um complexo fenômeno social que busca consonância entre as pessoas em relação aos rumos de uma sociedade. Entretanto apenas a vontade da maioria não pode ser critério para definição de uma política democrática, precisa-se também reconhecer e dar

visibilidade as pluralidades e as minorias, pois corre-se o risco de afirmar políticas segregacionistas e excludentes ou perpetuar a vontade da classe dominante com o apoio popular. Realidade de exclusão e desigualdade social que ainda se perpetuam sobre os grupos ditos “diferentes” nos dias atuais.

A luta e implementação dos direitos humanos, tensiona essas distorções e traz o estatuto de cidadão à pessoa, por meio do acesso a educação, saúde, cultura e outros direitos indispensáveis que possibilitam as condições de se ser um sujeito ativo e autônomo, estabelecendo assim, o Estado Democrático de Direito. Saviani (2011) ressalta que a educação para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos sejam eles civis, políticos, sociais ou econômico. O estado de direito forma-se tanto empírica como normativamente, mediante uma conexão interna entre direito e política. Rosa (2014) esclarece:

O sentido substancial de democracia busca a materialização de direitos fundamentais à todas pessoas, sem quaisquer distinções ou segregações, pois, somente através da implementação efetiva dos direitos fundamentais é que se propicia a base para um verdadeiro processo democrático em que seja garantida a participação de todos, com iguais possibilidades de atuação (ROSA, 2014, p.03).

Para Habermas (1997), filósofo alemão da segunda geração da Escola de Frankfurt¹, existe uma relação interna entre direitos humanos e democracia. Nesse sentido, a democracia deve ser pautada sob a teoria do discurso (racionalidade comunicativa), ou seja, “o princípio da democracia resulta da interligação que existe entre o princípio do discurso e a forma jurídica” (HABERMAS, 1997, p. 158). A racionalidade comunicativa se baseia no agir comunicativo dos cidadãos e é por meio da comunicação que as relações humanas vão sendo fundamentadas, e é esta comunicação, voltada ao entendimento que descreverá o procedimento de construção da democracia (SIQUEIRA, 2011).

Habermas (2012) ressalta que a racionalidade presente na prática

¹ A Escola de Frankfurt se constituiu como um grupo de filósofos, críticos culturais e cientistas sociais que ocuparam-se em realizar uma crítica radical à sociedade industrial moderna. A produção literária de Habermas apresenta fundamentação teórica no pensamento de Kant e Marx e sua ideia central é o resgate da racionalidade só que uma crítica, engajada no contexto sócio-histórico, por meio da linguagem, propondo assim uma guinada linguística no paradigma epistemológico. A referência ao nome Escola de Frankfurt se faz ao Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt.

comunicativa indica diversas formas de discurso, assim como, possibilidades de ações mais reflexivas. O autor define racionalidade como a forma de utilização do saber por parte dos sujeitos e a distingue de duas maneiras:

[...] uso não comunicativo do saber proposicional em ações orientadas por um fim, relaciona-se ao conceito de *racionalidade cognitivo-instrumental*, que, por meio do empirismo, marcou fortemente a autocompreensão da modernidade. O emprego comunicativo do saber proposicional em ações de fala, relaciona-se ao conceito de *racionalidade comunicativa*, que traz consigo conotações que, no fundo, retrocedem à experiência central da força espontaneamente unitiva e geradora de consenso próprio à fala argumentativa, em que diversos participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas para então, graças à concordância de convicções racionalmente motivadas, assegurar-se ao mesmo tempo da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade de seu contexto vital (HABERMAS, 2012, p.35-36). (grifo nosso)

Nos estudos de Habermas a razão comunicativa se situa dentro de uma teoria reconstrutivista da sociedade, onde os discursos que formam as opiniões e a realização das decisões possuem em seu interior o poder democrático. Dessa forma o agir comunicativo, relaciona-se com as estruturas simbólicas e culturais de reprodução da sociedade e demanda a instrumentalização dos cidadãos para que estes participem da reestruturação social (HABERMAS, 1997; BOUFLEUR, 1997; PEREZ, 2012).

A democracia expressa-se no sistema normativo e nas instituições sociais e dentre as instituições sociais, a escola é colocada como instância privilegiada para a prática do agir comunicativo. Acredita-se no valor da teoria habermasiana pelo entendimento de que escola é um lugar de ação social, onde de forma intencional são compartilhados os componentes simbólicos do mundo de vida. O mundo de vida é o horizonte dos fatos, um acervo de conhecimento compartilhado, o qual se edificam as relações e interações intersubjetivas da cotidianidade e se configura sobre os três mundos: objetivo, social e subjetivo (HABERMAS, 2012; MAIA; BANDEIRA, 2009). Dessa forma, vê-se o valor pedagógico da teoria, pois o conceito de racionalidade comunicativa, centrada nas relações dialógicas, contempla as múltiplas dimensões que fazem parte os processos educativos (BOUFLEUR, 1997; GONÇALVES, 1999; MAIA; BANDEIRA, 2009).

De acordo com a organização das sociedades ao longo do tempo, as relações

econômicas, políticas, culturais produzem distintas formas de vida, trabalho e convivência entre os sujeitos e distintas formas de educação e de relações com a escola. De modo que, as mudanças visualizadas na escola comungam com as alterações ocorridas nas sociedades humanas ao longo dos séculos.

A escolarização entre os séculos XV a XVII era ofertada quase que exclusivamente pela Igreja e era pautada pela homogeneização do público escolar; apresentava uma orientação disciplinadora, autoritária, muito próxima a cultura clássica e a uma sociedade aristocrática. A partir do século XVII, com a ampliação do capitalismo comercial e consolidação da burguesia no poder, o ideário de que as pessoas não são essencialmente iguais e que se havia de respeitar as diferenças passou a se propagar, entretanto a classe dominante se fundamentou nessa opinião para legitimar a desigualdade social e justificar sua posição social. A educação que ainda se norteava pelo padrão tradicional clássico, começou a ser ofertada também pelo Estado, com objetivos claros de preparo e qualificação de trabalhadores para o novo modo de produção (ARANHA, 2001; RIBEIRO, 2015). Sader (2010, p.15) alerta sobre o estigma da educação na sociedade capitalista que é “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”.

Apenas no século XX começa-se a observar movimentos voltados a escola inclusiva e universal, esses movimentos são decorrentes de lutas de classes sociais e do interesse dos Estados Nacionais em promover a escolarização e aceleração das forças produtivas baseada na racionalidade instrumental e no conhecimento científico, inspirados pelos ideais positivistas. A escola torna-se um local de referência à preparação da mão-de-obra necessária ao modo de produção capitalista e ao desenvolvimento social. Ribeiro (2015) ressalva que apesar de todas as transformações ocorridas na escola e em seus processos de escolarização, essas mudanças nem sempre tem refletido uma experiência exitosa e isenta de crise.

O processo de escolarização na sociedade contemporânea é marcado por algumas particularidades que transcorre discussões suscitadas na Modernidade, como um projeto político estatal e público orientado para universalização do ensino, noção de progresso e desenvolvimento social e humano angariado na educação, laicidade e o entendimento de que a instituição escolar é um lugar privilegiado de socialização da infância como chave para alcançar a condição adulta. Saviani (2011) ressalta que a

educação constitui uma condição necessária para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, econômicos e sociais e a universalização do ensino como o caminho para os indivíduos tornar-se cidadãos, ou seja, sujeitos de direitos e deveres (SAVIANI, 2011).

A escolarização é conceituada como:

[...] um complexo processo que envolve aspectos relacionados com a instituição escolar: a quem é oferecida, qual sua função, sua organização, seu currículo, a tecnologia a sua disposição (livros, recursos e materiais e etc.), a forma e o princípio das ações pedagógicas desenvolvidas em seu interior, o sistema escolar, inclui também os saberes culturais associados a determinados grupos profissionais e a transformação destes em disciplinas escolares (RIBEIRO, 2015, p.53).

Na atualidade as questões da Educação se configuram diante de um desafio, onde se perpetuam as marcas do positivismo nos modos de saberes, em contraponto a eclosão de movimentos que buscam outros paradigmas para as práticas educacionais. A Escola e seus processos de escolarização é ainda impregnada pela racionalidade técnica e segundo Almeida (2010):

[...] desenhada para promover a homogeneidade e negar a diversidade inerente à pessoa humana. Uma escola que, embora se expanda por meio de um processo de “universalização do ensino”, contribui ainda para a manutenção da exclusão dentro de seus muros, por meio de metodologias descontextualizadas e descompassadas, programações lineares, temporalidade inflexível e categorias, como de sucesso e insucesso, normalidade e anormalidade, atraso e fracasso escolar (ALMEIDA, 2010, p.19).

Diante do domínio da racionalidade técnica na escola, Almeida (2010) elucida que o pensamento de Habermas é constituído a partir do modo como concebe a relação entre racionalidade e saber, onde seus estudos tentam superar o reducionismo da racionalidade técnica (cognitivo-instrumental), centrada no sujeito e na sua relação com o objeto; para uma racionalidade comunicativa, processual, centrada na relação sujeito-sujeito, onde a comunicação e a linguagem media essa relação, para Habermas apud Almeida (2010, p.36) “a racionalidade tem menos a ver com o conhecimento, ou

com a aquisição de conhecimento, e mais com a forma como os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento”.

Habermas posiciona-se contra a universalização da racionalidade científica, instrumental, em esferas onde deveria prevalecer outro tipo de racionalidade, a comunicativa. Essa “colonização” é o processo pelo qual o sistema invade todas do mundo de vida, regulando-o e submetendo-o aos imperativos econômicos e administrativos. Apesar deste autor não produzir uma teoria voltada especificamente à educação percebe-se a relevância dos conceitos propostos, pela possibilidade de transformação das práticas sociais, principalmente relacionadas à teoria da ação comunicativa. Os conceitos habermasianos apresentam-se como uma nova alternativa de se pensar as relações que se estabelecem no contexto educacional com vias a construir uma instituição mais democrática (MAIA; BANDEIRA, 2009).

Sobre o sistema de organização e gestão da escola, Libâneo (2001) distingue dois enfoques: um de cunho científico-racional – o qual toma a organização escolar como uma realidade objetiva, neutra e técnica, a qual as decisões são centralizadas e há baixo grau de participação dos sujeitos envolvidos com o processo; e o segundo enfoque crítico onde a organização escolar é vista como um sistema que agrega as pessoas, baseado na intencionalidade, interação social e de interesse público.

No que se concebe por educação é notória a multidimensionalidade que envolve a instituição escolar; distintas facetas envolvendo os campos científicos, técnicos, culturais, sociais e econômicos trazem a tônica dessa complexa ação social. Todavia, é necessário reconhecer que o modo de escolarização contemporâneo vem sendo confrontado, não apenas pelas dificuldades de sua real efetivação, haja visto a crise da soberania dos Estados pela internacionalização da produção, distribuição e consumo; e pela diminuição dos investimentos e recursos em educação definido pela política neoliberal capitalista. Mas também pelo conjunto de transformações que a sociedade vem sofrendo desde o final do século XX, como mudanças nas formas de comunicação, aumento exponencial de informações e superficialidade na interpretação desses fenômenos, ampliação das desigualdades entre povos e grupos sociais, desrespeito aos direitos humanos e a soberania do efêmero. Diante de todas essas contradições alguns questionamentos são apontados sobre qual é o intuito da escola? Qual cidadão ela está formando? Para qual sociedade? O que e de que forma esta sendo ensinado? De que forma a democracia e o respeito as diferenças estão sendo assistidas por essa instituição? Todos esses questionamentos expõem a crise do

processo educacional e a complexidade na proposição de respostas mais propositivas.

Saviani (2013) afirma que a educação é como um fenômeno próprio dos seres humanos, uma ação intencional, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho. Sua natureza situa-se na categoria do trabalho “não-material” de produção do saber (conceitos, valores, símbolos e habilidades) e esse ato de produção imbrica-se com o ato de consumo.

Sobre o trabalho educativo Saviani (2013) ilustra “que é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (p.13). Freire (1983) alerta que para uma “educação como prática de liberdade” é imprescindível estabelecer uma relação gnosiológica, a qual o ato cognoscente não finda no objeto cognoscível, visto que ambos os sujeitos cognoscentes (educador e educando) mediatizam os objetos cognoscíveis, não sendo possível assim, somente a transmissão do saber ou a extensão dos conhecimentos técnicos (FREIRE, 1983).

Neste trabalho a educação é compreendida pelo seu potencial transformador, tanto de processos intrasubjetivos quanto intersubjetivos, pela possibilidade de modificação das relações entre os homens, a sociedade e natureza. Na concepção histórico-dialética o homem não nasce pronto, ele vai se construindo diante das circunstâncias apreendidas coletivamente e de sua atividade sobre essas próprias circunstâncias (GRAMSCI, 1980). A escola deve objetivar não só a democracia nas suas ações, mas deve evitar que os sujeitos fiquem à margem da condução do seu processo de formação. De forma prospectiva inverter a ordem capitalista dos mecanismos de perpetuação e reprodução das lógicas internalizadas para um processo de conscientização. Buscando assim novos caminhos para uma educação libertadora, transformadora, criativa e "humana".

2.1. Abordagem sociocultural do processo escolar

Nesta subseção serão discutidos alguns conceitos com base nas teorias socioculturais que fundamentam o entendimento do desenvolvimento humano e sua relação com os processos inclusivos de aprendizagem escolar.

O presente estudo entende que a criança é um sujeito histórico, cultural e

social que se constitui nas relações com o outro², considerando a natureza social fundamental para o desenvolvimento psíquico e das funções psicológicas superiores do homem. Desta forma,

[...] a criança apresenta uma cultura própria, e o seu conhecimento não se constrói de modo individual, mas mediante as relações sociais pela via da mediação dos objetos, dos outros e dos signos. No entanto, a ênfase recai sobre os signos, os quais possibilitam a constituição dos processos de funcionamento psicológicos, em virtude da apropriação dos aparatos culturais pelo homem, como a linguagem (CONDE, 2015, p.69).

Ao refletir sobre o desenvolvimento infantil e aprendizagem, a Escola, historicamente foi se institucionalizando como lugar de socialização do saber metódico e sistematizado produzido pela humanidade na relação homem-mundo. Para as teorias histórico-culturais, além de socialização do conhecimento, à escola confere uma importante função de formação dos sujeitos, onde a aprendizagem exerce um papel importante sobre os processos de desenvolvimento intelectual, mediados semioticamente em um movimento que se configura do plano intersíquico em direção do intrapsíquico (SCHROEDER, 2007; VIGOTSKI, 1998). Para Vigotski (2007, p.93) “[...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal no processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Sendo que a linguagem³ exerce papel essencial nesse processo.

No processo de escolarização acontece a passagem do saber espontâneo ao saber científico, da cultura popular à cultura erudita (VIGOTSKI, 2007; SAVIANI, 2003). Esse movimento é dialético, isto é, a ação escolar impulsiona novos saberes e enriquecem os anteriores. “O acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular” (SAVIANI, 2003, p.23.)

Vigotski (2009) elucida que existem dois esquemas conceituais no processo de

² Segundo Vigotski o desenvolvimento cultural acontece graças a mediação social. “Nos tornamos nós mesmos através do outro” (VIGOTSKI, 2009, p.56).

³ É nesse ponto que percebe-se a ressonância das teorias “sóciocríticas” tanto de Habermas como de Vigotski para os quais, não é o homem que constitui a linguagem, mas a linguagem que constitui o homem. Outro ponto teórico de convergência desses dois autores refere-se a construção do conhecimento de forma coletiva como via para emancipação social.

aprendizagem escolar, o conceito espontâneo e o conceito científico. O conceito espontâneo já existe no sistema de aprendizagem da criança antes do seu ingresso escolar e utiliza-se de meios de descrição simples da realidade empírica; o conceito científico interage com o conceito espontâneo, incrementando-o e modificando-o como resultado da aprendizagem, utiliza-se da generalização para compreender toda uma classe de fenômenos e possibilitar um nível mais elevado de abstração. “O desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos” (VIGOTSKI, 2009 p.241). Os conceitos científicos se constituem a partir das aprendizagens escolares, sendo “generalizações do pensamento”, que permitem refletir sobre o que não está ao alcance dos conceitos cotidianos (espontâneos) (PLETSCH, 2014). Compreende-se desta forma que a educação não apenas influi em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções mentais em toda sua amplitude. Essa reestruturação relaciona-se com as particularidades dos sujeitos, com a cultura e com a experiência social em suas interações.

Na teoria vigotskiana, o *outro*, seja ele nas inter-relações de criança-criança ou adulto-criança, ou até mesmo um interlocutor ausente, por meio da representação simbólica, tem grande importância no processo de desenvolvimento da criança, pois ele é um elemento mediador entre a interação do sujeito com o objeto de conhecimento (GIVIGI, 2007; DIAS, 2015), pensando nesse contexto, o outro não é um simples mediador instrumental, mas condição essencial para o desenvolvimento e aprendizagem humana. Assim sendo, para Vigotski “mediar consiste nas ações de um agente intermediário em uma relação” (VIGOTSKI, 2007, p.96).

Ao discutir essa relação entre o desenvolvimento, aprendizagem e mediação o autor traz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [...]. A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Vigotski (2007) afirma ainda que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado, sendo que o desenvolvimento avança de forma mais lenta do que o aprendizado, resultando desta sequenciação as zonas de desenvolvimento proximal. Pletsch (2014) realiza uma reflexão em relação a ZDP e a construção de conceitos, esta autora comenta que os conceitos cotidianos se relacionam ao desenvolvimento real do sujeito e os conceitos científicos apontam para a zona de desenvolvimento proximal e a partir das mediações promovem o aprendizado e consequentemente o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

O conceito de ZDP tem sido valioso campo de possibilidades quando se pensa sobre o aprendizado infantil escolar, principalmente de sujeitos com deficiência, pois na ZDP novas significações são socialmente produzidas e individualmente apropriadas, na confrontação ativa e colaborativa dos conteúdos estudados (Carneiro, 2015). Givigi (2007) compreende que a mediação é propulsora de sentidos e aprendizagem e que perpassa a uma simples interferência, mas refere-se a uma relação, onde todos os sujeitos são ativos e ocupam lugares circulares, ora de aprendiz, ora de mediador.

Freitas (2008) considera que a mediação adquire caráter fulcral na educação inclusiva, uma vez que estabelece três relações indispensáveis ao processo de construção do conhecimento, a saber: o aluno (sujeito que aprende); o professor como principal mediador; e a cultura e signos como ferramentas a serem utilizadas e apropriadas. Uma vez que a interação social regula a dinâmica implícita nessa trama conceitual.

Ao considerar o processo de escolarização da pessoa com deficiência, entende-se que esse percurso contribui para a construção de um sujeito histórico e cultural; que se constitui enquanto um ser cognoscente. As inter-relações desses sujeitos mediadas pela compreensão das teorias histórico-culturais favorecem a crença sobre a educabilidade das pessoas com deficiência e superação das concepções estritamente organicistas sobre os processos de aprendizado e escolarização. Este trabalho concorda com a assertiva que diz:

a educabilidade de todos os sujeitos, o potencial de modificabilidade que existe em todas as pessoas, a compreensão de que nos constituímos em situações que devem ser contextualizadas historicamente, e, portanto, o

verbo “estar” parece sempre mais potente para descrever nosso interlocutor (e a nós mesmos) do que o “ser”. Somos transitoriedade, modificamo-nos continuamente (BAPTISTA, 2006, p.40)

Dias (2015), ao descrever o processo de inclusão de um bebê com Síndrome de Down na educação infantil, a partir da perspectiva histórico-cultural, considera que a criança independente de uma peculiaridade cromossômica ou de qualquer outra deficiência, é um sujeito cognoscente que aprende e desenvolve suas funções mentais superiores nas relações sociais. Mas ressalta que o desenvolvimento e aprendizado desses sujeitos irão ocorrer a depender da qualidade de estimulação e educação recebida. Carneiro (2015) corrobora com este pensamento e considera que o processo de desenvolvimento de uma pessoa com deficiência é construído a partir de condições concretas que não estão predefinidas no sujeito, mas sim nas relações sociais que este estabelece. Importante frisar neste ponto, que não há uma “negligência” dos aspectos biológicos, mas sim o imbricamento destes com os aspectos socioculturais, em uma relação dialética fundamentalmente mediada.

Outro conceito vigotskiano importante para compreender o processo de desenvolvimento da criança com deficiência intelectual é o de compensação, o qual consiste em criar condições que possibilitem aos sujeitos com deficiência apropriarem-se do conhecimento. “Todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação” (Vigotski apud Carneiro, 2015). O processo de compensação nem sempre será exitoso, mas sempre será um movimento de superação e de luta, essa “reação ao defeito” relaciona-se mais significativamente com o lugar social que a criança passa a ocupar na presença da deficiência do que com as causas orgânicas inatas. Portanto, pensar em propostas pedagógicas baseadas na compensação para alunos com deficiência oferece alternativas que podem contribuir para o desenvolvimento desses sujeitos (PLETSCH, 2009).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil sinaliza que:

Pelo lado das crianças que apresentam necessidades especiais, o convívio com as outras crianças se torna benéfico na medida em que representa uma inserção de fato no universo social e favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, permitindo a formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade (BRASIL, 1998, p.35).

De forma complementar, Givigi (2007) reflete sobre o aprendizado da pessoa com deficiência e reafirma que todo desenvolvimento implica um processo socialmente dirigido e ressalta que a infância é o espaço privilegiado para esse desenvolvimento. Assinala a questão social da deficiência, e sendo social “A deficiência deixa de ser o foco e o que entra em questão são as formas de educar, que garantirão ao indivíduo a conquista do respeito social desde cedo” (GIVIGI, 2007, p.36). Essa perspectiva expõe o desafio na garantia de formas para que o aluno com deficiência se aproprie dos símbolos sociais significativos que possam servir-lhes como meio de comunicação, socialização e de orientação no mundo e na cultura.

3. A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 53).

O termo “inclusão” transcorre o discurso nacional na atualidade em diferentes contextos e até mesmo com diferentes concepções. Aranha (2001) reconhece que esse “uso indiscriminado” muitas vezes representa apenas um rótulo, vazio de significação social e alerta que é preciso reconhecer e compreender o processo histórico que o produziu, caminho esse trilhado na luta constante das minorias, na busca do reconhecimento e garantia de seus direitos enquanto seres humanos e cidadãos. Jannuzzi (2006) também reflete sobre a importância de se conhecer as concepções de cada tempo histórico e comenta:

Voltar-se ao passado, no entanto, não significa que ele explique totalmente o presente, não supõe que ele nos ensine como deveria ter sido. Ele mostra-nos o que foi, e que os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, mas que existe relacionamento entre eles; que a sua construção é processo humano, dentro de condições existentes e percebidas como possíveis. Ao retomar o passado, também se poderá, talvez, clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste e perceber algumas perspectivas que incitarão a percorrer novas direções (JANNUZZI, 2006, p. 2).

Estar incluso sempre remete à um lugar, estar ou não incluso no sistema educacional, no sistema produtivo, nas decisões políticas. O diferente fica à margem de determinados espaços, mas paradoxalmente, lhe são definidos outros lugares, como por exemplo as escolas especiais e as instituições de longa permanência.

A relação da sociedade com a pessoa com deficiência ao longo do tempo têm quebrado alguns paradigmas e se modificado tanto quando se pensa nos pressupostos filosóficos quanto nas práticas a que ela se dedica. Os principais paradigmas observados na relação sociedade – deficiência são: exclusão, integração e inclusão. (ARANHA, 2001; JANNUZZI, 2006; BEYER, 2015)

O processo de exclusão caracterizou pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades, à elas cabiam o afastamento em instituições e esse isolamento era designado para a proteção, tratamento ou processo educacional. Essa paradigma começa a se modificar motivado por interesses político-econômicos que reconhecia o alto custo em manter essa população institucionalizada e improdutivo, como também pela ação dos movimentos sociais e intelectuais que lutam pelos direitos das minorias.

Destarte a irrisolução do paradigma anterior, inicia-se um movimento de normalização como tentativa de integração da pessoa com deficiência na sociedade. Este fortemente marcado por conceitos de “normalidade” e “desvio” impregnados no discurso médico e pela necessidade de especialistas, segundo a *American National Association of Rehabilitation Counseling* (A.N.A.R.C) apud Aranha (2001), “ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana próxima às normas e padrões da sociedade”. O sujeito era alvo da mudança, que seria possibilitada pelo “treino” para se adequar a sociedade, nesse contexto as escolas especiais e salas especiais cumpriam esse papel. Na educação integradora Beyer (2015, p.75) reconhece “a inadequação da prática da integração escolar consistiu sempre na demasiada sobrecarga do sucesso da proposta sobre os esforços de alguns: o heroico professor, as condições de adaptação da criança e a capacidade da família em dar suporte”. Não se cogitava na reorganização dos sistemas e da sociedade para receber os sujeitos com deficiência, mas sim adequá-los para o mais “normal” possível.

O paradigma da exclusão permaneceu hegemônico por vários séculos, entretanto o paradigma da integração, iniciado por volta da década de 1960, logo foi posto em debate por parte dos intelectuais e pelas próprias pessoas com deficiência, devido as dificuldades, e por vezes, impossibilidade de “normalização”. O paradigma de integração começa a perder forças quando se amplia as discussões sobre direitos humanos e cidadania, respeito às diferenças e necessidade de mudanças na sociedade para que todos possam usufruir de seus direitos.

Diante dessas transformações desponta o paradigma da inclusão que segundo Aranha (2001), “é um processo de ajuste mútuo, onde cabe à pessoa com deficiência manifestar-se com relação a seus desejos e à sociedade, a implementação dos ajustes e providências necessárias que a ela possibilitem o acesso e a convivência no espaço comum, não segregado” (ARANHA, 2001, p.19). A educação inclusiva se estabelece como proposta institucional ao longo da década de 1990, impulsionada por dois

encontros internacionais: Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Conferência Mundial de Educação Inclusiva (1994). A Escola que pretender ser inclusiva tenta fugir da categorização alunos com deficiência X alunos sem deficiência, pois reconhece que na comunidade escolar há apenas sujeitos com necessidades variadas.

Embora se reconheça muitos avanços em relação aos direitos da pessoa com deficiência na sociedade, no Brasil ainda mantém resquícios em suas práticas do paradigma da exclusão e muitas ações voltadas ainda ao paradigma da integração. A inclusão da pessoa com deficiência ainda está no palco de disputa de concepções hegemônicas (neoliberais) e contra-hegemônicas e necessita ser fortalecida pelos diversos setores da sociedade.

3.1. Contexto legislativo nacional e estadual

Nesta subseção será apresentado um panorama das últimas décadas das políticas públicas brasileiras relacionadas a Educação Inclusiva, nelas observa-se a intencionalidade de mudança nos paradigmas da relação da sociedade com a pessoa com deficiência por meio da educação.

Estudos na área da Educação Inclusiva reconhecem a inclusão, como uma política pública que resulta de uma ação humana em estreita relação com o contexto sociopolítico, econômico e cultural assumidos pelo Estado nos diferentes tempos históricos. Assim, configura-se uma política pública erigida pelos movimentos sociais e instâncias governamentais que circulam por práticas hegemônicas e contra-hegemônicas (GIRON, 2008; JESUS, VIEIRA, 2011; KASSAR, 2011). Santos (2013), enuncia duas propostas para a construção de conceitos contra-hegemônicos como resposta as práticas de segregação e exclusão social: “O trabalho político dos movimentos e organizações sociais que lutam por uma sociedade mais justa e digna e o trabalho teórico de construção alternativa dos direitos humanos de modo a despojá-los da ambiguidade que lhes tem garantido o consenso” (SANTOS, 2013, p. 53).

A partir do processo de redemocratização do país, materializado na Constituição Federativa do Brasil de 1988, assume-se que “educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a

colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Nesse contexto a educação é observada como uma política pública de caráter universal, onde começa a observar o atendimento educacional as populações que foram historicamente excluídas deste processo, inclusive os alunos com deficiência que foram por muito tempo destinados a instituições especializadas e classes especiais. Essa mudança de concepção também abrange a Educação Infantil que passou a configurar-se como um direito social garantindo, que outrora acontecia em um contexto assistencialista. SAVIANI (2011), ressalta que o Poder Público proclama a educação como um direito, sendo de sua responsabilidade prover os meios para que o referido direito se efetive.

A Conferência Mundial de Educação Especial (1994), realizada na Espanha em colaboração com a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (Unesco), apresentou um documento conhecido com Declaração de Salamanca que repercutiu de forma significativa nas ações políticas mundiais e no Brasil, no que se refere ao sistema educacional de ensino, postulando:

- [...] cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

Documentos oficiais, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e da Lei de Diretrizes e Base para a Educação Nacional - LDBEN (1996), influenciados por convenções internacionais a exemplo da Declaração Mundial de Educação para Todos de Jomtien, Tailândia (1990) e pela Declaração de Salamanca, estipulam que a educação é um direito humano inalienável que visa o pleno

desenvolvimento e deve proporcionar o conhecimento necessário para a cidadania. Portanto, a garantia da igualdade no acesso e a permanência na escola é dever do Estado (BRASIL, 1996).

A literatura aponta que essa mudança conjuntural e a propagação de princípios de uma escola inclusiva pode ser compreendida em um movimento mundial refletido a partir de três aspectos que de certa forma se entrelaçam: O primeiro refere-se a preocupação com atendimento de pessoas com deficiências adquiridas após a II Guerra Mundial; o segundo, à organização política de pessoas com deficiência e de seus familiares em defesa dos direitos, esse movimento promoveu ampla discussão e articulação internacional por meio de associações e congressos sobre o tema; e o terceiro diz sobre as convenções internacionais assinados pelo país, as quais sinalizaram a necessidade de proposições de políticas públicas educacionais que enalteçam a diferença humana como riqueza dos processos educativos (JESUS, VIEIRA, 2011; KASSAR, 2011).

Kassar (2011), reflete que a relação da política pública brasileira, incluindo a educacional, com essas convenções, refere-se ao processo de internacionalização econômica, onde instituições financeiras, como o Banco Mundial, que propõe e regula as ações em diversos países em desenvolvimento e defende o pressuposto de que a política social é condição para o desenvolvimento econômico e apresenta como objetivo final a manutenção do sistema de produção capitalista. Pondera-se que “a atenção do Banco Mundial à área social responde, de certa forma, a questões sociais demandadas por organizações da sociedade civil” (KASSAR, 2011, p. 48).

A LDBEN (1996), incorpora os princípios da Constituição Federal e apresenta um capítulo dedicado exclusivamente à Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1o Haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2o O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3o A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem

início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil⁴.

A partir da LDBEN (1996), a educação infantil também passou de fato a fazer parte do sistema de ensino, tendo como finalidade “o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” estando o cuidar e educar imbricados na mesma esfera. Para as DCNEI (2010) a primeira etapa da educação básica abrange crianças de 0 a 5 anos de idade e caracteriza como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados materializados em creches e pré-escolas. Nota-se a premência de estudos na área de Educação Infantil, no que se refere à inclusão das crianças com deficiência na escola regular, indicando a importância do acesso desde os primeiros anos ao sistema educacional devido as contribuições desse processo para o pleno desenvolvimento dos sujeitos (BRASIL, 1996; DAVID, CAPELLINI, 2014).

Apesar dos avanços na lei supracitada, a educação especial ainda se constituía uma modalidade educativa paralela à educação básica, não integrando sua estrutura, isso é sinalizado na apresentação de um capítulo próprio para a Educação Especial, a margem das resoluções da Educação Básica. Na época das discussões em torno da LDBEN, houveram inúmeras críticas em relação ao significado da sentença “preferencialmente na rede regular de ensino”, pois o termo imputa uma indicação e não um real direcionamento e acesso à escola regular, o que na prática contribuiu para a perpetuação da exclusão do aluno com deficiência.

Apenas em 2001, na Resolução CNE/CEB nº 2 que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica a educação especial é concebida na educação básica. Dentre as orientações presentes nesse documento é assegurado o atendimento educacional especial de acordo com singularidade e característica de cada educando e são destacadas outras proposições, como a definição da população a ser apoiada por essa modalidade de ensino e aceção da escola comum como espaço para o aprendizado. Este documento também ressalta que o atendimento escolar da pessoa com deficiência deve ter início na educação infantil, creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante

⁴ A inclusão da criança com deficiência na educação infantil começa a ganhar contornos após a LDBEN n. 9.394/96. Antes deste marco, muitas dessas crianças tinham seu convívio social restrito ao núcleo familiar.

avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001).

É inegável a influência dos acordos internacionais nas proposições das políticas públicas educacionais para pessoas com deficiência na década de 1990. No entanto, considera-se que as interferências não são unilaterais e muito menos mecânicas, havendo um constante jogo de forças que indicam outras possibilidades na construção da Educação Inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008) institui as escolas comuns e as salas de aula regulares como o lugar que congregue todos os sujeitos público-alvo da Educação Especial⁵, findando assim com as Escolas Especiais e salas especiais. Além disso reforça a indicação de que o atendimento educacional especializado não deve substituir o ensino comum, mas sim, complementá-lo e promover a articulação com a sala de aula regular (BRASIL, 2008).

A PNEEPEI apresenta também como objetivos a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior, ratificando, de acordo com a LDBEN n. 9.394/96, a educação especial como modalidade de ensino que deve perpassar todos os níveis e etapas da escolarização; o atendimento educacional especializado e a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. Tendo como enfoque a educação infantil a PNEEPEI amplia o entendimento, estabelecendo dessa maneira, o lúdico como forma de aprendizagem; o acesso a formas alternativas de comunicação; ambientes que proporcione riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais; o respeito e a valorização da criança. A política estabelece ainda que “do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social” (BRASIL, 2008).

Kassar (2012), comenta que a legislação brasileira dos últimos anos expressam a decisão de implementar um *sistema educacional inclusivo*. Esse movimento aponta a disseminação de uma perspectiva bastante diferente para o atendimento a alunos com deficiências em relação às proposições adotadas no início do século XX, cujo

⁵ O sujeito da educação especial tem sido identificado no Brasil, como a pessoa com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação.

enfoque primordial era a separação desses alunos. Esse marco legal dá visibilidade ao grande desafio da Educação Inclusiva que é garantir o acesso, a permanência e o aprendizado das pessoas com deficiência e oxigena o anseio pela reorganização do sistema educacional. Anseio por uma educação que valorize as diferenças como fator enriquecedor do processo educacional e que propicie à todos os alunos igualdade de oportunidades.

Garcia (2013), analisa as políticas de educação especial na década dos anos 2000, assumindo como referência os documentos: resolução nº 2/2001 (BRASIL, 2001); PNEEPEI (BRASIL, 2008); decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008b) e resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009) e ressalta a seguir algumas mudanças conceituais e estruturais observadas:

o público-alvo das políticas de educação especial foi redimensionado, tornando-se mais específico e mais dependente de diagnósticos clínicos, centrados em causas relacionadas a condições orgânicas;
a modalidade educação especial assume a complementaridade (e suplementaridade) para os sujeitos em idade escolar obrigatória; e a transversalidade à educação básica e à educação superior;
as instituições privado-assistenciais são absorvidas como parte do sistema de serviços de educação especial na perspectiva inclusiva; como consequência de tal processo, mantêm-se as instituições privado-assistenciais como beneficiárias de financiamento público;
define-se o professor do AEE como profissional docente com formação específica, não mais definido como “especializado”. Para além do professor do AEE, outros profissionais são elencados: intérprete de libras, instrutor de libras, monitor/tutor, e o próprio professor regente das turmas de educação básica, o qual precisa ter em sua formação contato com conteúdos que favoreçam a prática pedagógica com os alunos da educação especial;
os serviços de educação especial são definidos como “superespecializados”, voltados à acessibilidade e à gestão dos recursos especializados em detrimento da tarefa de reflexão acerca das estratégias pedagógicas a serem utilizadas, tomando como referência o processo de desenvolvimento escolar dos estudantes (GARCIA, 2013, p.118).

A autora observa um movimento de investimentos, ampliação do atendimento público à educação especial, maior difusão de ideias inclusivas, que favorecem a aceitabilidade do seu público alvo, mas pondera que a perspectiva inclusiva parece ainda não contribuir de maneira efetiva para o processo de escolarização de estudantes com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento (GARCIA, 2013).

O Plano Nacional de Educação 2014-2024, que é referência para a elaboração dos planos estaduais e municipais, estabelece 20 metas que versam sobre questões estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade (acesso, universalização da alfabetização e ampliação da escolaridade); redução das desigualdades e valorização da diversidade, estabelecendo assim a universalização do acesso à educação básica e atendimento educacional especializado a população de 04 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; e valorização dos profissionais da educação, sendo esse ponto nevrálgico para a concretização das demais metas (BRASIL, 2014).

No ano de 2015 foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei no 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, essa lei se desenvolveu no bojo da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) da Organização das Nações Unidas, que foi o primeiro tratado internacional de direitos humanos aprovado pelo Congresso Nacional e possui, portanto, status de norma constitucional e amplia os direitos civis das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015). A CDPD realizada em 2006 celebra e reafirma os conteúdos da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, tendo como foco a defesa da vida e dignidade das pessoas com deficiência.

O Estatuto apresenta regras e orientações para a promoção dos direitos e liberdade, visando a cidadania das pessoas com deficiência nas diversas áreas como a saúde, previdência, trabalho moradia e educação. Dentre as disposições da lei (BRASIL, 2015), pode-se explicitar no capítulo Do direito à Educação: a responsabilidade do poder público em criar medidas individualizadas e coletivas que possibilitem o desenvolvimento social e acadêmico dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, participação e aprendizagem em instituições de ensino; planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; e adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência corrobora com os objetivos sinalizados pela Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, apresentando

uma nova realidade civil para as pessoas com deficiência no Brasil, como garantias de exercer direitos sexuais e reprodutivos; convivência familiar e comunitária; garantias trabalhistas e previdenciária. Na área da educação, assegura o direito ao aprendizado, em todos os níveis e dispõem as obrigações do poder público, além de punições previstas em lei.

Apresenta-se a seguir os marcos legais que fundamentam a Educação Inclusiva no Brasil nas últimas décadas (QUADRO):

Quadro 1 – Marcos legais das políticas públicas à pessoa com deficiência

ARCABOUÇO LEGAL	ANO	DESCRIÇÃO
Constituição	1988	Assegura o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade, a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos.
Lei 8.069	1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
Lei 9.394	1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Resolução CNE/CNB nº 2	2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
Lei 10.845	2004	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.
Decreto 6.094	2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, Municípios, Distrito Federal e Estados. Mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
Decreto Legislativo 186	2008	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.
Resolução 4	2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
Decreto 6.949	2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
Nota Técnica 9 e 10	2010	Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais.
Lei 13.146	2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

As constantes mobilizações e lutas de vários segmentos civis, em favor de uma sociedade mais inclusiva e em prol dos direitos das pessoas com deficiência, possibilitou um avanço no processo de politização dos sujeitos e contribuiu historicamente para que o Estado assumisse a responsabilidade em propor políticas públicas destinadas a esse grupo. Percebe-se também indicativos de mudança na Escola e na organização do trabalho pedagógico na tentativa de reconhecimento da heterogeneidade dos educandos em contraposição a homogeneização historicamente construída. Entretanto ainda observa-se contradições nessas ações e tem-se o reconhecimento de que esses atos ainda não são suficientes para garantir o acesso universal e a permanência qualificada da pessoa com deficiência na escola. Beyer (2015), reconhece que ainda na atualidade são apoiadas ações de educação inclusiva, mas se observa uma prática de integração escolar. Essas contradições são inerentes a sociedade contemporânea, capitalista e neoliberal, onde a lógica do consumo e produtividade se sobressaltam.

No estado de Sergipe, as políticas públicas relacionadas a educação inclusiva historicamente parecem seguir as diretrizes da política nacional, justificado pelo aporte financeiro para este fim. Observa-se também grande estímulo a iniciativa privada, estruturação de salas e escolas especiais e ações que privilegiem capacitação de recursos humanos.

Souza (2013), utilizando a perspectiva da História da Educação, realizou uma reconstrução histórica da Educação Especial no Estado de Sergipe, por meio de análises de dados documentais e entrevistas a indivíduos e instituições relacionadas ao tema. Em seu estudo pode-se observar uma considerável atuação de instituições filantrópicas em resposta a omissão do Estado perante as pessoas com deficiência. Apenas em 1973 o Estado de Sergipe, por meio de solicitação do MEC, assume a responsabilidade direta da Educação Especial, sendo suas ações implantadas apenas em nível de secretaria. Entre as décadas de 80 e 90, houve a criação do Centro de Educação Especial João Cardoso, da Divisão de Educação Especial e do Centro de Referência em Educação Especial, entre outras medidas, entretanto as ações realizadas por esses dispositivos ainda tinham fortemente um cunho assistencialista, centrado no diagnóstico médico, que priorizavam as classes especiais, apesar de já existirem propostas em nível nacional de integração desse público a rede regular e não conseguiam atender a demanda por esses serviços.

Figueiredo (2013), realizou uma pesquisa bibliográfica que analisou as políticas de Educação Especial na Região Nordeste do Brasil, por meio de Resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação; e Normas e Diretrizes das Secretarias Estaduais. Em seu estudo pode-se destacar que o Estado de Sergipe acompanhou as diretrizes nacionais, respaldando suas ações e seu financiamento no setor federal, a exemplo das Diretrizes da Política Estadual de Educação de Sergipe; e da Resolução nº119/2000 do Conselho de Educação do Estado de Sergipe, que estabelece normas para a educação especial no sistema estadual de ensino, tendo como base a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nessa resolução, a educação especial é considerada parte integrante da educação e visa proporcionar através do atendimento educacional especializado, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais oferecidas preferencialmente na rede regular pública ou privada de ensino (FIGUEIREDO, 2013, p. 03).

Nesse artigo também é exposto alguns aspectos da normalização das políticas de educação especial; público-alvo; níveis de ensino; organização curricular e pedagógica; e qualificação profissional a qual, segundo a resolução nº119/2000 do CEE “prescreve que estes profissionais devem estar qualificados para o exercício da função e permanentemente atualizados, devendo o professor de classe regular que tem alunos com NEE receber orientação de profissional especializado” (FIGUEIREDO, 2013, p. 18). Na análise dos documentos das políticas de educação para pessoas com deficiência dos Estados do Nordeste observa-se uma contradição, pois em todos, a Educação Inclusiva aparece como propulsora da reorganização escolar, como meta a ser alcançada, entretanto concebe-se ainda a educação especial com vias de efetivação. A autora considera o ensino regular como espaço de concretização da inclusão.

Ao longo da história observa-se que em Sergipe há um tendência da Constituição Estadual repetir *ipsis litteris* o que está prescrito nas orientações federais em relação a educação da pessoa com deficiência. E essas ações muitas vezes são descompassadas e fora do tempo dos movimentos nacionais. Santos (2015) observa que:

As ações oficiais de âmbito estadual, alinhadas às diretrizes da política nacional, articulada e financiada pelo CENESP, foram acontecer apenas no final da década de 1970, quando foram criadas as primeiras classes especiais nas escolas estaduais e se instituiu um setor responsável por essa pasta na Secretaria de Estado da Educação. Nas duas últimas décadas do século XX, enquanto se configurava no Brasil o contexto que favoreceu a emergência e instituição do modelo de educação inclusiva, Sergipe ainda começava a efetivar ações orientadas sob o paradigma da integração (SANTOS, 2015, p.10).

Historicamente as políticas e as práticas educacionais voltadas para as pessoas com deficiência no estado de Sergipe foram pautadas em uma abordagem assistencialista/clínica e “normalizadora”, privilegiando a criação de Centros de Educação Especial, escolas (instituições) e classes especiais. Com a necessidade de regulamentar a legislação federal, várias leis foram sendo aprovadas, promovendo alteração nesse panorama, despontando um aumento significativo na matrícula do público alvo da educação especial em salas regulares (MATOS, 2007).

Toscano (2008), realizou um estudo com o objetivo de conhecer o perfil do aluno com deficiência e analisar o atendimento educacional oferecido a esse aluno na rede pública estadual de Sergipe. Nota-se que o perfil desses sujeitos é realizado pelo Centro de Referência em Educação Especial e evidencia que no ano de 2007, 93,1% do seu público apresenta diagnóstico de deficiência, sendo 41,5% deficiência intelectual, 6,2% deficiência física, 17,8% deficiência visual e 27,6% deficiência auditiva, 5,8% transtornos globais de desenvolvimento e 1,1% altas habilidades. Foi relatado também que o Estado por meio da Diretoria de Educação Especial (DIEESP) disponibiliza serviços no Centro de Atendimento ao Surdo (CAS); Núcleo de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S); Atendimento ao aluno com Surdocegueira, Atendimento ao aluno com Deficiência Visual, Atendimento ao aluno com Deficiência Mental/Baixa Cognição, entretanto há inúmeras dificuldades de operacionalização destes serviços, constatou-se a manutenção de (02) duas escolas especiais e (46) quarenta e seis escolas inclusivas e destas, a maioria apresenta graves problemas arquitetônicos como falta de banheiros adaptados e vias adequadas aos alunos com deficiência.

A autora aponta algumas contradições entre os documentos oficiais da Política Nacional e Estadual de Educação Especial e as ações desenvolvidas pelos serviços educacionais da rede, como o predomínio de matrículas em instituições especiais,

ações centralizadoras e barreiras arquitetônicas. Por fim, assinala a necessidade de elaboração de uma nova política educacional em Sergipe, capaz de atender com qualidade este público.

Dados do Ministério da Educação, colhidos por meio do Censo Escolar e apresentados no Anuário Brasileiro da Educação Básica (2015) revelam evolução nacional nas matrículas escolares de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em salas comuns, de 46,8% em 2007 para 76,9% em 2013 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015). Superando assim o número de matrículas em salas especiais. No entanto, no âmbito da educação infantil, primeiro nível de ensino da educação básica, encontramos ainda uma baixa concentração de matrículas. O estado de Sergipe no ano de 2013 apresentou 5.159 matrículas em classes comuns e 898 matrículas em classes especiais e/ou escolas especializadas. Os dados mostram ainda que em Sergipe 85,2% dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação estão matriculados em classes comuns, essa porcentagem é maior quando comparada à média nacional que é de 76,9% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015).

O Anuário Brasileiro da Educação Básica traz um alerta de que os dados disponíveis atualmente não são suficientes para se conhecer com precisão o universo desta população, pois as pesquisas oficiais não empregam definições técnicas compatíveis entre si. Por isso, os indicadores auxiliares, apresentados acima, permitem uma análise contextual da situação.

Apesar do caráter panorâmico, esses dados nos mostra uma mudança conjuntural significativa em relação as matrículas dos educandos com deficiência na escola regular, corroborando assim com as diretrizes da PNEEPEI e com as metas do PNE, entretanto, outras dimensões relacionadas a realidade cotidiana precisam ser analisadas, pois a garantia de matrícula desses alunos expõe os desafios nas ações educativas concretas em relação à permanência qualificada dos sujeitos, organização escolar, formação docente, trabalho pedagógico e práxis docente.

Diante do novo paradigma da educação universal, vê-se um amplo espectro de desafio e tensões para conceber a educação na perspectiva inclusiva, repensar os sistemas de ensino e efetivar uma lógica contrária a exclusão (lógica contra hegemônica). Nesse sentido a formação dos professores destaca-se como essencial para a transformação do cenário educacional.

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

[...] trata de um professor utópico. Por utópico não entendo ideal e impossível, pois a utopia não é isso. Trata-se de um professor que é utópico porque ora pode existir e ora pode desaparecer, cuja permanência é fugaz porque, como seus alunos, também é uma consciência dividida que substitui o que realmente sabe por uma prática negadora de seu saber efetivo. É um professor possível (e não provável), isto é, que tanto pode existir quanto não existir, tudo dependendo das condições contingentes de seu trabalho. É, portanto, um professor que não possui modelos para imitar porque aceitou a contingência radical da experiência pedagógica (CHAUI, 2016, p.256).

A política educacional de inclusão da pessoa com deficiência baseia-se em fatores abrangentes que inclui os legislativos. Uma das questões nevrálgicas é como tornar compatível ou superável a realidade heterogênea de esquemas, tradições e inércias de modelos que disputam propostas de ensino hegemônicos, para uma proposta que seja compatível com a diversidade e com a diferença humana (FREITAS, 2008). Essa questão perpassa o currículo, métodos, ensino-aprendizagem, avaliação e a própria formação dos docentes. Diante desse amplo espectro de desafios e tensões para conceber a educação na perspectiva inclusiva, repensar os sistemas de ensino e efetivar uma lógica contrária a exclusão (lógica contra hegemônica), a formação dos professores destaca-se como essencial para a transformação do cenário educacional.

Este trabalho compreende que os professores exercem um papel imprescindível no processo de democratização do ensino e mudança social, mas para tanto, investimentos em sua formação, condição de trabalho e valorização profissional não podem ser negligenciados. Severino; Pimenta (2011) comentam que valorizar o trabalho docente significa promover condições para que os professores possam analisar e compreender os contextos histórico-culturais e organizacional que fazem parte de sua atividade docente, e, alertam que suas atribuições ultrapassam o plano individual, sendo necessário construir coletivamente caminhos institucionais para enfrentar os desafios e serem capazes de transformar as lógicas de ensino, tanto no âmbito das escolas quanto no âmbito da elaboração de políticas educacionais. Pondera-se que a formação docente não pode sozinha mudar a sociedade ou os

sistemas de ensino, essa mudança acompanha uma formação/transformação mais ampla e profunda.

Chauí (2016), analisa em seu ensaio até que ponto o discurso educacional, marcado em grande medida pela regra da competência, encobre ou não alguma ideologia. Sobre a formação a autora reflete que:

Aqueles que privilegiam o polo formação/ aprendizagem/ conscientização têm a esperança de que a educação possa ser um instrumento de conhecimento e de transformação do real, graças à sua compreensão crítica. Não podemos também ignorar o fato de que tais oposições implicam uma outra, qual seja, entre uma visão humanista e uma visão tecnocrática da educação [...] há de perceber que a ideia de formação é inseparável de um determinado campo teórico e do contexto histórico no qual é formulada a proposta pedagógica, de sorte que esta não pode ser compreendida sem a compreensão do papel atribuído ao pedagogo com relação à sociedade, à política e ao saber (CHAUÍ, 2016, p.253).

O desenvolvimento profissional dos professores deve efetivar propostas que valorizem sua formação inicial e continuada, não mais baseada na racionalidade técnica, que os torna apenas replicadores de métodos, mas em uma perspectiva que reconhece e estimule sua capacidade de decidir, no confronto das ações cotidianas com as produções teóricas (SEVERINO; PIMENTA, 2011). De forma complementar, Glat et al. (2006), considera que o professor necessita ser formado de maneira a saber mobilizar seus conhecimentos, articulando-os mediante ação e reflexão teórico-prática. Considera-se também que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo, no qual a formação inicial é apenas o primeiro passo desse percurso permeado por atitudes, conhecimentos e disposições.

A formação do professor reflexivo opõem-se a

[...] racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-se o como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um continuum de formação inicial e contínua. Entende-se, também, que a formação é, na verdade, auto-formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (PIMENTA apud

CAPELLINI, 2004, p. 69).

Assim, a formação do professor não se constrói por acumulação de cursos ou técnicas, mas por meio da reflexão sobre as práticas e (re)construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1992). O autor comenta ainda que “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1992, p.15).

Em termos de políticas públicas, se é pensado na formação de recursos humanos como um dos caminhos para a criação de uma escola inclusiva, assim, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000) reconhece:

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente (BRASIL, 2000).

Nesse sentido, a formação dos professores deve ser repensada e garantida com base nas novas exigências sociais e normativas. Pletsch, Glat (2010) comentam que a maioria dos professores de ensino regular não recebeu formação adequada para mediar o aprendizado da pessoa com deficiência em sala comum e também concordam que a formação (inicial e continuada) dos professores é uma medida para alcançar a implementação das políticas de inclusão escolar.

Glat et al. (2006) ao analisar a formação de professores para a educação inclusiva, tomando como referência as bases legais e resultados de pesquisas, reflete que a formação inicial de professores no Brasil segue ainda um modelo inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva, além disso, observa-se carência na oferta de disciplina e conteúdos voltados para as pessoas com deficiência nos cursos de Pedagogia e Pedagogia com habilitação em Educação Especial. Essa

insuficiência no oferecimento de disciplinas se mantem apesar da exigências legais⁶ e diretrizes educacionais que tem sugerido a inserção de disciplinas e conteúdos sobre as especificidades dos sujeitos alvos da Educação Especial nos currículos dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002).

Ainda em relação a formação inicial dos docentes para a educação inclusiva, outras dificuldades são apontadas, como a baixa carga horária para as poucas disciplinas existentes destinadas à inclusão, limitada iniciativa de aulas práticas, atividades extracurriculares ou vivência em contexto com alunos da educação inclusiva e pequeno incentivo à discussão que leve à associação teoria-prática educativa (GIVIGI et al., 2015). Todos esses fatores descritos acima tem contribuído para a manutenção de uma perspectiva tecnicista e burocrática da formação, insuficiente na apreensão das contradições presentes na prática social de educar, e que pouco têm contribuído para criar uma nova identidade do profissional docente.

Ingles et al (2014) realizou uma análise bibliográfica de artigos sobre as políticas de educação inclusiva para a formação docente e pode demonstrar que esse assunto é um objeto recorrente de estudos acadêmicos em razão de descontinuidade das políticas e ações em relação a esta formação. Os temas mais frequentes dos estudos foram: as políticas educacionais para a formação docente no Brasil e as demandas resultantes das mudanças; lócus da preparação dos professores e o planejamento ou reestruturação curricular dos cursos. Os dados também permitiram sinalizar que a questão da educação inclusiva não pode ser desvinculada da reflexão sobre a formação do profissional docente e das suas práticas pedagógicas.

O Plano Nacional de Educação sinaliza a importância da formação profissional em serviço ou continuada, como forma de romper com o paradigma vigente e tentar superar as contradições e as lacunas da formação inicial:

Na formação inicial é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula.

⁶ Portaria n. 1793/94, que recomenda a inclusão da disciplina Aspectos ético-político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais prioritariamente em todos os cursos de licenciatura e o Art. 6. § 3º; II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (BRASIL, 2000)

Nesse sentido, a formação continuada docente tem-se lançado como estratégica na proposta inclusiva atual, configurando-se como grande preocupação política das gestões públicas. O ingresso daquele que aprende em modos e tempos “diferentes” ao ideal de homogeneização empregado na maioria dos currículos escolares produz os pilares da problematização sobre a relação entre os conhecimentos e as práticas docentes para os processos inclusivos.

Givigi, Alcântara, Dourado (2013) constatarem que, mesmo que a academia não contemple uma formação adequada do professor para a educação inclusiva, existem muitos programas e projetos de formação continuada, mas que no entanto, estes ainda não produzem mudanças realmente significativas no fazer inclusivo. São levantadas algumas razões deste insucesso, como programas organizados pela gestão centralizada da educação; modelos de formação continuada replicados de forma descontextualizada; formação continuada sem relação com a formação inicial e a necessidade de formatação da prática pedagógica em “novas técnicas”.

A formação continuada do professor não pode ser pensada apenas como cursos pontuais, transmitidos de maneira verticalizada, padronizados sem considerar as necessidades específicas dos indivíduos, condições de trabalho, relação que cada professor tem com sua profissão, seu contexto social e experiências vividas. Refletir sobre essas concepções e condições são alicerce para a reconstrução de novos saberes e práticas. Nesse estudo entende-se que as propostas de formação docente devem estar associadas aos pressupostos epistemológicos e filosóficos das políticas educacionais, além de considerar os múltiplos e complexos fatores que influenciam a profissionalização docente.

A formação continuada em contexto ou em serviço busca compreender os processos pelos quais os professores constroem suas práticas pedagógicas e possibilita a criação de espaços de reflexão e ação coletiva para as questões que se apresentam cotidianamente. Esse exercício de reflexão/ação em contexto necessita ser construída coletivamente em um ambiente de colaboração e trocas de experiências, pois pensar

as práticas educativas cotidianas, como ilustra Givigi et.al. (2015, p. 228) “implica em pensá-las numa tensão entre a formulação das propostas e sua execução. Os professores constroem suas práticas a partir de muitas experiências, histórias, saberes, isto muitas vezes traz contradições de crenças, de possibilidades, de regulação e emancipação”. O “chão” da escola é um espaço necessário ao se pensar na formação docente, pois possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, currículo, ensino-aprendizagem do aluno com deficiência e possibilita ao educador agregue o pensamento investigativo ao seus “saberes-fazeres”.

Capellini (2004) em sua tese de doutorado observa que a produção científica atual têm mostrado o trabalho colaborativo em contexto escolar como uma estratégia interessante para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência, bem como o desenvolvimento profissional dos educadores. Anuncia também a colaboração como um diferencial no trabalho em escolas, uma vez que requer uma relação de respeito mútuo, convivência com as diferenças, além de consistir num processo flexível e de negociação constante.

Ainda sobre a formação continuada, é notória a dicotomia em relação às ações e os investimentos realizados aos professores de AEE, em detrimento dos professores de sala comum. Esse direcionamento reforça o modelo de educação especial tradicional e contraria o que está estabelecida na PNEEPDI, na qual prevê a articulação do atendimento educacional especializado com a proposta pedagógica do ensino regular (BRASIL, 2008).

O privilégio dos cursos de formação continuada aos professores especializados transmite uma mensagem aos professores de sala regular, que o desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência é de responsabilidade dos professores de AEE, reforçando assim, o modelo de atendimento especializado como forma de participação escolar destes sujeitos e estabelecendo assim, pouca organicidade entre o trabalho especializado e o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula (GARCIA, 2013).

A educação inclusiva tem como luta o ensino para todos; a qualidade de ensino e a permanência na escola regular, sendo o desenvolvimento do trabalho pedagógico cotidiano em sala de aula um fator essencial que necessita estar fundamentado em bases sólidas, tanto teóricas quanto práticas, para assim formar um indivíduo integrado na sociedade em que está inserido. Para tanto, há de se investir positivamente na formação inicial e continuada dos educadores, pois os desafios

presentes nas escolas são plurais, demandando desses sujeitos conhecimentos para supera-los e para constituir novos outros saberes e lógicas de ensino. Assim sendo, é importante pensar a escola não somente como lócus de atuação dos professores, mas também como um rico espaço para o desenvolvimento de propostas de formação continuada, tomando as teorias educacionais e a reflexão crítica da prática como molas propulsoras dessas dinâmicas formativas (GONRING, 2014).

Destaca-se aqui que a formação do professor para a educação inclusiva se constitui em um dos grandes desafios para que a escola seja um ambiente de transformação, desde os primeiros momentos em que os educandos a ingressam. Entende-se que a Educação Infantil é o espaço propício para construção cultural da inclusão e diversidade humana. No entanto, dentro das propostas de formação continuada, observa-se pouca oferta de ações para a Educação Infantil, sendo necessários investimentos na qualificação dos professores das séries iniciais com vistas à inclusão de pessoas com deficiência.

Santos (2011) traz a luz a necessidade da universidade reafirmar seu compromisso com a escola pública por meio de mecanismos de colaboração que estabeleçam uma integração entre a formação profissional e a prática de ensino. O autor defende a valorização da formação inicial e sua articulação com a formação continuada; a reestruturação dos cursos de licenciatura, garantindo a integração curricular entre formação profissional e acadêmica e; a colaboração entre pesquisadores universitários e professores na produção e difusão do saber pedagógico, mediante a pesquisa-ação. Outros autores corroboram com esse pensamento (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005; JESUS, 2006) e refletem sobre o compromisso que a universidade, como agência formadora, deve assumir ao participar de uma rede de iniciativas colaborativas que ofereça suporte aos profissionais da educação; e mais do que isso, que possa produzir conhecimento científico socialmente referenciado, capaz de enfrentar as emergências e complexidades da contemporaneidade.

Compreende ser necessário uma formação profissional atenta as questões ligadas à dialética inclusão/exclusão, principalmente, no que se refere às culturas, políticas e práticas que potencializam a educação inclusiva. Faz-se pungente apontar para uma formação associada à pedagogia crítica, reflexiva, que valoriza a produção de saberes docentes e que é articulada com os processos de pesquisa-ação.

5. DIALOGANDO COM A LITERATURA

Como forma de superar os desafios e o fatalismo tão impregnado em alguns discursos sobre a Escola, acredita-se que é preciso haver comprometimento com a mudança, por meio de uma crítica inventiva e proporcionada pela racionalidade comunicativa, na dialética entre teoria e prática e implicada com a construção de práticas educacionais e sociais mais inclusivas. Dessa forma, advoga-se pela relevância de metodologias de pesquisa que possibilitem compreender a prática reflexiva e construí-la em processo por meio da colaboração entre sujeitos.

Dentre as metodologias de pesquisa na área de Educação, a pesquisa-ação não se sustenta na epistemologia positivista e pressupõe a integração dialética entre sujeito e sua existência, entre pensamento e ação, entre pesquisador e pesquisado. Destarte, fundamentada em uma racionalidade crítica pautada pelo filósofo e cientista social Habermas, apresenta um caráter eminentemente pedagógico e relevante como abordagem investigativa, epistemológica e política de produção de conhecimento na área da educação (FRANCO, 2011; JESUS, VIEIRA, EFFGEN, 2014).

A pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos, segundo Thiollent (2013) este tipo de pesquisa:

Promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular (THIOLLENT, 2013, p.85).

Molina e Garrido (2010) afirmam em um estudo de mapeamento das produções acadêmicas sobre pesquisa-ação na área de Educação no Brasil, que este tipo de pesquisa ganha força a partir da década de 1990. De acordo com os autores as experiências desenvolvidas colaboram para a transformação das práticas pedagógicas e das relações sociais na escola, além do desenvolvimento profissional, pois o professor assume um movimento de apropriação como reação ao tecnicismo de

alguém que replica o que os especialistas em educação propõem ou as políticas públicas impõem verticalmente. Segundo Barbier:

A pesquisa-ação emancipatória implica três pontos essenciais: pressupõe-se que os pesquisadores técnicos (por exemplo, os docentes de uma escola) percebam o processo educativo como um objeto passível de pesquisa; pressupõe-se que esses pesquisadores percebam a natureza social e as consequências da reforma do curso; pressupõe-se, enfim, que eles compreendam a pesquisa mesma como uma atividade social e política, portanto Ideológica (BARBIER, 2007, p. 60).

O avanço da pesquisa qualitativa em educação, em especial na modalidade pesquisa-ação, reflete a urgência, a complexidade e as demandas da prática educativa, que necessitam de pesquisas de intervenção que possam operar mudanças nessas práticas. Nessa perspectiva, conhecer as pesquisas que se dedicam a temática abordada se configura como uma estratégia importante do pesquisador, tanto para maior aprofundamento teórico-metodológico, como para tentar responder lacunas deste conhecimento e contribuir para mudanças.

As teses e dissertações representam produtos importantes das pós-graduações do Brasil. Estudos que caracterizam ou mapeiam um campo de conhecimento são relevantes, pois delineiam a contribuição científica dos programas, assim como as metodologias, referenciais teóricos e seu nível de aprofundamento, fornecendo um rico panorama do campo de pesquisa.

Com o objetivo de esboçar um panorama das produções acadêmicas brasileiras que têm se debruçado sobre pesquisa-ação na área da educação inclusiva, foi realizado este estado da arte apresentando algumas teses e dissertações que foram produzidas nos últimos anos. Para isso, foi realizado uma busca na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD), essa biblioteca virtual foi lançada em 2002 e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), optamos por não utilizar o banco de teses da CAPES (BTC) pois o sistema entrara em manutenção e segundo informações no site da CAPES o portal estava atualizando os dados de forma a garantir maior consistência das informações divulgadas.

A consulta ao portal *BDTD* foi realizada por meio da busca avançada e pelo uso das seguintes palavras nos assuntos: *Pesquisa-ação, Deficiência, Educação*

especial, Educação inclusiva, Inclusão e Formação de professores. A busca se organizou pela combinação da palavra-chave *Pesquisa-ação* com as demais palavras, uma de cada vez.

A primeira busca foi realizada com as palavras *pesquisa-ação* e *deficiência* resultando em apenas (01) uma tese encontrada; a segunda busca foi realizada com as palavras *pesquisa-ação* e *educação especial* resultando num total de (04) quatro teses/dissertações. A terceira busca utilizou-se as palavras *pesquisa-ação* e *educação inclusiva* e resultou num total de (01) uma tese; e por fim a quarta busca utilizou-se as palavras *pesquisa-ação* e *formação* de professores resultando em (12) doze teses/dissertações encontradas.

O total de teses e dissertações levantadas a partir dessa busca foi de (18) dezoito. Desses, (10) dez trabalhos foram excluídos pela impertinência temática, por apresentar temas diversos ao objeto dessa pesquisa, muitos relacionados a competências técnicas na formação de professores, em áreas como geografia, biologia e matemática; (02) duas teses apareceu duas vezes nos processos de busca, sendo contabilizada apenas uma vez. Chegando assim, num total de (06) seis trabalhos que foram analisados, sendo (02) duas dissertações, todas de mestrado acadêmico e (04) quatro teses.

Quadro 2 – Produções acadêmicas em pesquisa-ação na área de educação inclusiva

Autor	Título	Nível/ Instituição/ Ano
Ademarcia Lopes de Oliveira Costa	Formação Continuada E Representação Social: Implicações Para A Educação Inclusiva.	Tese – UFRN, 2014
Daniele Eloise do Amaral de Silveira Kobayashi	Educação Inclusiva: Possibilidades E Desafios Para Uma Escola Publica Estadual De Campinas.	Dissertação – Unicamp, 2009
Gabriela Tannús Valadão	Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: Avaliação de um programa de formação continuada para educadores.	Tese – UFSCAR, 2013
Kátia Patrício Benevides Campos	Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de Down numa classe comum.	Tese – UERJ, 2012
Mariangela Lima de Almeida	Pesquisa-ação e inclusão escolar: Uma análise da produção acadêmica em educação especial	Dissertação – UFES, 2010

	a partir das contribuições de Jürgen Habermas	
Rinaldo Molina	A Pesquisa-Ação / Investigação-Ação No Brasil: Mapeamento Da Produção (1966-2002) E Os Indicadores Internos Da Pesquisa-Ação Colaborativa.	Tese – USP, 2007

Campos (2012), analisou em sua tese a concepção da professora sobre o processo ensino-aprendizagem de uma criança com Síndrome de Down incluída em uma sala de educação infantil. Observou dificuldades de implementação das políticas públicas de inclusão em virtude de algumas variáveis como o despreparo dos professores e organização escolar que não valoriza a diversidade do alunado. A partir da pesquisa-ação pode-se constatar mudanças positivas em relação aos desenvolvimento social e afetivo da criança e apesar da professora demonstrar uma concepção tradicional de educação, ela contribuiu para esse processo.

Kobayashi (2009), em sua dissertação estudou a implementação de uma proposta de capacitação para professores em serviço sobre o tema de inclusão em uma escola de ensino fundamental. Os resultados revelaram que o projeto de intervenção contribuiu para modificar percepção dos professores em relação aos alunos com deficiência e ao seu potencial de aprendizagem e participação. E evidenciou a necessidade de formação em serviço e a necessidade de estabelecer parcerias com outros serviços.

Tannús-Valadão (2013), objetivou em sua tese desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação continuada para educadores da educação especial com foco no Planejamento Educacional Individualizado (PEI). Os resultados indicaram que a qualidade do PEI pode ser influenciada pela articulação e colaboração entre os profissionais da educação, educação especial e saúde, pois a implementação da prática de elaboração do PEI é complexa, reflete ainda a necessidade de novos estudos sobre o tema e de dispositivos legais que garantam a utilização do PEI em contextos inclusivos e especializados.

Costa (2014), apresentou como objetivo em sua tese identificar a influência da formação continuada na (re)construção das representações sociais de educação inclusiva e de alunos com deficiência dos professores do ensino fundamental. O percurso de pesquisa revelou duas representações sociais integradas uma de educação inclusiva, como uma educação para todos; e outra de aluno com deficiência, como

alguém anormal, diferente, mas capaz de aprender algo. Após a proposta de formação no âmbito escolar os professores evidenciaram traços de reelaborações nas representações sociais antes apresentadas.

Almeida (2010), investigou em sua dissertação os pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos da pesquisa-ação utilizados na produção acadêmica, na área da educação especial/inclusão escolar. Constatou que a abordagem metodológica da pesquisa-ação é incorporada a um número expressivo de estudos na perspectiva da inclusão escolar que problematiza, sobretudo, a formação continuada de professores e a prática docente. Revelou que esses pressupostos são utilizados de diferentes formas durante os momentos da pesquisa, devido aos diferentes modos de esses autores conceberem a ação, na processualidade da pesquisa-ação.

Molina (2007), em sua tese deu visibilidade à produção brasileira em educação de pesquisas do tipo pesquisa-ação/ investigação-ação, focando na pesquisa-ação colaborativa. Essas concepções de pesquisa estimulam a aproximação entre professores e pesquisadores, por meio da colaboração em processos investigativos desenvolvidos com, para e pelos professores sobre as práticas escolares. Na maioria dos casos, tais pesquisas foram desenvolvidas nas escolas.

A análise dos resumos das teses e dissertações pôde delinear um breve panorama do campo de conhecimento e demonstrar a necessidade desse tipo de estudo, principalmente relacionados a formação continuada de professores para a educação inclusiva, pois evidenciaram dificuldades relacionadas aos saberes/fazeres docente na flexibilização de estratégias de ensino-aprendizagem, currículo e avaliação escolar. Duas teses tiveram como objetivo mapear as produções relacionadas a pesquisa ação nas pós-graduações brasileiras e dar visibilidade a este tipo de pesquisa. Conclui-se que ao traçar esse panorama é possível evidenciar a pesquisa-ação como uma metodologia viável e útil para a compreensão do problema social relacionado a Educação Inclusiva. Também se é possível observar a viabilidade do trabalho colaborativo e coletivo no contexto escolar como uma ferramenta potente para a transformação das práticas e realidade social.

No intuito de ampliar as possibilidades de pesquisas que discutem a temática investigada, foi realizada uma busca de artigos científicos disponíveis no portal de Periódicos da CAPES/MEC. A consulta foi realizada através da busca avançada por assunto, utilizando os seguintes termos: *pesquisa-ação e deficiência*; *pesquisa-ação e educação especial* não encontrando nenhum artigo na pesquisa dessas combinações;

pesquisa-ação e educação inclusiva/inclusão, resultando em (03) três artigos; e por fim pesquisou-se sobre *pesquisa-ação e formação* de professores resultando em (07) artigos encontrados. O total de artigos encontrados foram (10) dez, sendo sete excluídos por impertinência temática, muitos relacionados a formação de professores para matérias específicas ou à organização escolar.

Quadro 3 – Artigos científicos em pesquisa-ação na área de educação inclusiva

Autores	Título	Periódico/ Ano
Franco, Marco Antonio Melo	Pesquisa-Ação e a Formação do Professor em Serviço	Journal of Research in Special Educational Needs, 2016, Vol.16, pp.827-830
Olivo Pérez, Miguel Angel	La Educación Especial más allá del aula: aprendizaje docente con base en experiencias de intervención informales a nivel preescolar	Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS), 2014, Vol.3, pp.249-265
Souza, Gisele Cristina De ; Pich, Santiago	A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho	Movimento: revista da Escola de Educação Física, 2013, Vol.19(3), pp.149-169

O artigo de Franco (2016) teve como objetivo acompanhar, analisar e intervir em práticas pedagógicas de alfabetização de professores do ensino regular, com crianças com Paralisia Cerebral, utilizando como metodologia a pesquisa-ação. Os resultados encontrados revelaram mudanças significativas do professor na compreensão do processo de inclusão, das características da patologia, das potencialidades e limites dos alunos envolvidos, bem como modificação nas práticas pedagógicas que pudessem melhor atender às necessidades dos sujeitos com deficiência. O autor sinaliza a lacuna em relação as produções científicas sobre o trabalho pedagógico no cotidiano escolar.

Souza, Pich (2013), tiveram como objetivo orientar o processo de reconstrução das práticas pedagógicas do professor na implantação da Educação Física Inclusiva. Em suas categorias de análise refletiram sobre o legado da formação inicial e continuada sobre a inclusão; o rendimento esportivo e o desenvolvimento motor "normal", o sistema de avaliação do componente curricular Educação Física e as

reorientações da prática pedagógica. Considerando que mesmo em um contexto adverso os professores se sensibilizaram da importância de trabalhar na perspectiva da educação inclusiva e iniciaram um processo de reorientação da sua prática pedagógica, iniciando o caminho no sentido da reversão do estigma.

E por fim, Olivio Pérez (2014), em seu artigo apresentou como objetivo analisar as potencialidades e dificuldades dos docentes de nível pré-escolar na atenção que realizam junto às crianças com necessidades educativas especiais. Observou que os docentes assistentes possuem uma importante bagagem moral que é possível potencializar, e que estes realizam suas intervenções de uma maneira informal e flexível, diante dessas observações sugere-se a necessidade de se conhecer as dificuldades das crianças com NEE e sua adequada contextualização nas relações sociais.

Os artigos demonstraram a tendência de estudos que investem na perspectiva de reorientação das práticas pedagógicas para a educação inclusiva, trazendo como ponto fulcral o contexto e o cotidiano de cada experiência e a necessidade da formação reflexiva dos docentes.

6. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Nesta seção buscou-se discorrer sobre o percurso metodológico utilizado para a investigação das práticas educativas desenvolvidas em uma instituição de educação infantil, além da proposição de espaços de diálogo formação almejando, dessa maneira, a re(configuração) das práticas educativas.

O estudo realizado foi de natureza qualitativa, pois entende-se que “a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma sensível para compreender a natureza de um fenômeno social” (RICHARDSON, 2015, p. 79). Richardson (2015), explana sobre a escolha de uma metodologia qualitativa, tendo esses estudos a possibilidade de descrever a complexidade de um determinado problema, analisar e compreender os processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança e oportuniza, em maior nível de profundidade, entender as particularidades dos sujeitos e grupos sociais.

O pressuposto teórico-metodológico assumido foi a pesquisa-ação colaborativo-crítica. Esse tipo de estudo vem se apresentando como uma metodologia de investigação capaz de impulsionar mudanças nas situações que permeiam as propostas de ensino, assim como no campo teórico sobre a produção do conhecimento acerca do ato de ensinar-aprender (JESUS, 2005).

Thiollent (2013) define pesquisa-ação como:

Tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo (THIOLLENT, 2013, p.20).

A pesquisa-ação se caracteriza pela espiral auto-reflexiva, a qual estabelece de forma cíclica o planejamento, ação, reflexão. Para Barbier (2007) “Ela pertence por excelência à categoria da formação, quer dizer, a um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulado pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano” (BARBIER, 2007, p.19). Avançando nas premissas dessa modalidade

investigativa, como o intuito de possibilitar a construção de relações democráticas e transformadoras, utilizou-se como estratégia a pesquisa-ação colaborativo-crítica. Pimenta (2005) reflete que a pesquisa colaborativa tem por objetivo estimular nas escolas uma cultura de análise das práticas e assim:

A análise dos dados das pesquisas no campo teórico e nos contextos político-institucionais permitiu que a pesquisa-ação colaborativa adquirisse o adjetivo de crítica, conforme o pressuposto e o compromisso dos envolvidos de que a realização de pesquisas em escolas investe na formação de qualidade de seus docentes, com vistas a possibilitar a transformação das práticas institucionais no sentido de que cumpram seu papel de democratização social e política da sociedade (PIMENTA, 2005, p. 523).

Desta maneira, esse tipo de investigação está estreitamente relacionada a mudança da/na prática, o pesquisador estabelece uma relação colaborativa, atuando como mediador do processo de mudança. O pesquisador, implicado no processo de sua pesquisa, objetiva a mudança no contexto em que se encontra, por meio da interação com os sujeitos pesquisados (BARBIER, 2007; GIVIGI, 2007; JESUS, 2005).

Barbier (2007) afirma que as ciências sociais, são essencialmente ciências de interações entre o sujeito e seu objeto de pesquisa e por isso não se trabalha sobre os outros e sim com os outros, compreende-se ainda que:

A pesquisa-ação obriga o pesquisador a implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo (BARBIER, 2007, p.14)

O pesquisador implicado em seu campo investigativo cria laços de confiabilidade e se dispõe a pensar com os profissionais sobre suas práticas, construindo assim propostas de caráter formativo.

6.1.Campo de pesquisa

A escola deste estudo localiza-se no povoado Taboca na cidade de Nossa Senhora do Socorro – SE. O município pertence a microrregião do Vale do Cotinguiba e sua extensão territorial é de 155,018 km² (IBGE, 2015), o que corresponde a 0,7% da área estadual e a 7,4% da região da Grande Aracaju (SOCORRO, 2016). O município limita-se com as cidades de Aracaju, Laranjeiras, São Cristóvão e Santo Amaro das Brotas. Segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2016), a população estimada do município é de 179.661 mil habitantes, a maior parte da população está ocupada no setor de serviços e indústria, apresentando uma renda média por domicílio em área urbana de R\$ 1.366,66 reais (IBGE, 2014). A longevidade de sua população é de 73,64 anos. O índice de desenvolvimento humano municipal é de 0,664 (IDHM, 2010), considerado médio. O IDHM analisa as dimensões de longevidade, renda e educação e apesar de observar melhoras significativas no índice entre os anos 2000 a 2010, o município ainda se encontra abaixo da média nacional que é de 0,727 (IDHM, 2010).

Na sede do município estão concentradas a maior parte dos órgãos da administração municipal, porém, a concentração populacional é pequena em comparação aos complexos habitacionais da Taiçoca e Grande Socorro (SOCORRO, 2016). O povoado Taboas se situa as margens da BR-101 e segundo o Plano Político Pedagógico da escola, a mesma está inserida em uma comunidade com moradores de classe média baixa, sendo que as fontes prioritárias de renda das famílias são o comércio e o setor público. Em relação a estrutura, o povoado apresenta ruas calçadas, luz elétrica, água encanada e coleta de lixo, entretanto não há transporte coletivo que transmite em suas vias, dificultando o acesso até a escola.

6.2.Sujeitos

Pelos princípios norteadores desse estudo e como forma de implicar no contexto por meio do trabalho colaborativo, nos inserimos no cotidiano de sala de aula como mediadora do trabalho com uma criança com deficiência e acompanhamos

seu processo escolar, juntamente com a professora regente e uma professora auxiliar que foi solicitada pelos familiares da criança à SME a acompanhá-la a partir do segundo semestre de 2015.

Tabela 1 – Sujeitos da pesquisa⁷

Orquídea	Rosa	Tulipa
38 anos	37 anos	05 anos
Professora da pré-escola	Cuidadora de Tulipa	Entrou na escola em 2015
Pedagoga e psicopedagoga	Pedagoga	Agenesia parcial do corpo caloso e TEA
18 anos de experiência profissional	08 anos de experiência profissional	Mora com a mãe e familiares e não possui irmãos
2 vínculos trabalhistas	2 vínculos trabalhistas	

Orquídea foi professora regente da pré-escola I no ano de 2015 e na pré-escola II em 2016. Apresenta dois vínculos trabalhistas, um na rede estadual de educação como professora do quinto ano e o outro na escola do estudo como professora da educação infantil, possui 18 anos de experiência profissional.

Rosa é cuidadora⁸ da criança, mas devido a dinâmica da turma, ela desempenha o papel de auxiliar de sala, possui formação em pedagogia. Apresenta também dois vínculos trabalhistas, um na prefeitura de Santo Amaro das Brotas como professora do primeiro ano e outro na SME de Socorro, antes de ir para a escola, R. era lotada na própria SME e possui 08 anos de experiência profissional.

A criança em questão é a Tulipa, sexo feminino, 5 anos, apresenta Agnesia parcial do corpo caloso, associada ao Transtorno do Espectro do Autismo (segundo sua mãe). Essa condição frequentemente está associada a comprometimentos de linguagem, interação social e desenvolvimento cognitivo e intelectual. A criança vive com sua mãe de 28 anos, que possui ensino médio completo e técnico, sua tia avó e bisavó, não possui irmãos e não convive com o pai. A criança entrou na escola em 2015 e atualmente realiza acompanhamento no Programa de Estimulação Precoce da

⁷ Na escrita desta dissertação optou-se em utilizar nomes fictícios ao se referir aos sujeitos da pesquisa, foram utilizados nomes de flores.

⁸ Optou-se por utilizar a palavra cuidadora, por ser a denominação que a SME tem utilizado. No PME (2015), estabelece como meta “garantir o profissional cuidador nas escolas da Rede Pública Municipal para o atendimento dos estudantes com deficiência que apresentam dificuldades acentuadas na autonomia e na socialização”.

SME do município, com os profissionais da área de fonoaudiologia, psicologia e psicopedagogia.

Em 2015 Tulipa estava inserida em uma turma de pré-escola I, com aproximadamente 16 crianças, em 2016 por dificuldades em formar turmas, a escola resolveu unir o pré I ao pré II, tendo aproximadamente 27 alunos, entre 3 anos e meio a 5 anos de idade. A professora Orquídea e a cuidadora Rosa permaneceram com a mesma turma durante esse período.

6.3.Procedimentos

Para a concretização do estudo foi realizada primeiramente uma reunião e firmada a parceria entre a pesquisadora e a orientadora da pesquisa, professora Dra. Rosana C. do N. Givigi, Universidade Federal de Sergipe (UFS) e a coordenação de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Nossa Senhora do Socorro. Essa reunião teve como objetivo apresentar o projeto da pesquisa e selecionar a escola que se aproximasse do objeto de estudo, tendo como característica a educação infantil e alunos com deficiência. A escola escolhida/acolhida para o desenvolvimento do estudo, a partir da necessidade apontada pela própria SME do município, foi uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental, localizada no povoado Tabocas. Após essa reunião, houve uma primeira visita a escola para apresentação do projeto e pesquisadora e negociação desta participação.

O período de imersão no campo de estudo foi de setembro de 2015 a junho de 2016, sendo que a pesquisadora participava todas as semanas em um período da tarde na escola, totalizando 23 visitas a instituição. Na escola estudada haviam matriculadas três crianças com deficiência, entretanto ao longo da pesquisa, uma criança saiu da escola, outra cursava o segundo ano do ensino fundamental no período da manhã e apresentava inúmeras faltas e a criança acompanhada no estudo. Entende-se essa sugestão, devido a solicitação da família junto a SME, de um acompanhante terapêutico no início de 2015.

No desenvolvimento da pesquisa, foram organizados três momentos não lineares (que são interligados e relacionados), configurando assim as espirais de ação-reflexão:

1. Primeiro momento – Constituição do campo de pesquisa e observação do cotidiano escolar:

Momento de constituição do campo de pesquisa e apreensão do problema de pesquisa a partir da imersão na conjuntura estudada. Sendo observadas as características da escola, seus espaços, organização do trabalho pedagógico e sujeitos envolvidos na prática de inclusão, assim como seus principais documentos, visando cartografar as questões intrínsecas ao processo inclusivo na instituição. Inicialmente foi realizada uma pesquisa documental, utilizando como fonte de pesquisa o projeto político pedagógico da escola (PPP), ata de posse do conselho escolar, planejamento anual, plano de aula, projetos, calendário acadêmico, além de dados do censo escolar da região e da observação em campo. Entende-se que é grande utilidade conhecer os documentos produzidos pela escola e os dados escolares da região, pois estes complementam as informações obtidas por meio da observação e contribuem para a compreensão do cotidiano.

Segundo Santoro apud Vieira (2012), a observação ocupa espaço privilegiado na pesquisa-ação, pois possibilita um contato estreito entre o pesquisador externo e os sujeitos envolvidos e faz emergir as possibilidades e tensões do campo investigativo. Neste trabalho optou-se pela observação participante, a qual o pesquisador deixa de ser o espectador do fato estudado e se coloca na posição de participante, de elemento envolvido no fenômeno em questão. A observação não se encerrou nesse primeiro momento, ela permeou todas as atitudes da pesquisadora, pois essa ferramenta constitui-se como essencial à pesquisa-ação colaborativo-crítica.

A observação teve como foco as ações produzidas na escola, as práticas em sala de aula, os espaços de entrada e saída, o caminho até a chegada da escola, os momentos coletivos como os recreios, horário da merenda, organização de eventos, atividades comemorativas e reuniões.

O pesquisador quando realiza uma pesquisa-ação, embrenha-se em um universo e em um grupo social estruturado, possuidor de uma dinâmica própria, do qual ele, de início não faz parte, para superar tal desafio requer a instalação de um clima de “cooperação profissional”, isso é hábito de ajuda e apoio mútuo. A “cooperação profissional” pode ser estabelecida na fase preliminar da pesquisa-ação que constitui a inserção do pesquisador no grupo e de autoconhecimento do grupo em

relação as suas expectativas, possibilidades e bloqueios, além de esclarecer questões referentes à ética da pesquisa e os compromissos com a ação coletiva e sua finalidade. Importante que este contato entre o pesquisador e os demais participantes seja aberto e constantemente questionado (FRANCO, 2011).

2. Segundo momento – Constituição dos espaços de diálogo formação:

Como forma de implicar-se no contexto, por meio do trabalho colaborativo, a pesquisadora atuou como mediadora no trabalho com uma criança com deficiência, inserida em uma sala comum da educação infantil. Essa mediação abrangia as relações com o ambiente, com os pares e com as propostas pedagógicas. Para a proposição dos espaços de diálogos formação foram negociadas as possibilidades e tensões observadas e os discursos produzidos pelos professores sobre os processos educativos da educanda. O processo de construção dos espaços de diálogo formação e sua reverberação será melhor detalhado e discutido na seção de Resultados e Discussões.

Barbier diz que a escuta sensível,

[...] é uma arte sobre pedra de um escultor que, para fazer surgir a forma, deve primeiramente passar pelo trabalho do vazio e retirar o que é supérfluo, para tornar formar. No domínio da expressão humana, o que é supérfluo cai, desde o momento em que se encontra diante do silêncio questionador. É com efeito no silêncio, que não recusa os benefícios da reformulação, que a escuta sensível permite ao sujeito desembaraçar-se de seus ‘entulhos’ interiores (BARBIER, 2007, p. 97).

Os problemas identificados foram explorados como parte do processo de mudança, viabilizando a reflexão e as proposições de forma colaborativa e coletiva. Ao longo do processo, os temas trabalhados nos espaços de diálogo formação com o sujeitos foram sendo replanejados. Barbier (2007, p.110) considera que “a negociação é primordial e permanente ao longo da pesquisa-ação”. Diante da dinâmica instituída no processo de organização do trabalho da escola, os espaços de diálogo formação se constituíram da seguinte forma: Observação Participante, Momento de Estudo e (01) uma Oficina de formação. O diálogo formação é compreendido nesse trabalho como um espaço de diálogo e complementaridades entre os saberes existentes entre os

sujeitos. As situações do cotidiano foram tensionadas e refletidas, na formação em contexto, por meio da mediação do grupo, em um processo de trocas intersubjetivas, refletindo a experiência vivida e na busca de consensos por meio da comunicação.

3. *Terceiro momento – Processos de (Re) Configuração das práticas educativas:*

Nesse momento buscou-se acompanhar os movimentos produzidos a partir das reflexões construídas com a escola nos espaços de diálogo formação sobre novas possibilidades no fazer inclusivo dos sujeitos participantes da pesquisa.

As mudanças suscitadas por esse tipo de pesquisa são processuais, emergindo por meio de movimentos denominados *flashes* de mudanças. “Para tanto, requer do pesquisador a negociação constante, o envolvimento mútuo, a convivibilidade, a implicação com o lócus investigado e uma escuta sensível sobre os movimentos presentes no contexto pesquisado” (VIEIRA, 2012, p.129). Esses processos de mudança podem surgir com alterações de atitude ou de pensamento do sujeito ou da própria realidade investigada.

6.4. Coleta e análise de dados

Como instrumentos de coleta de dados foi utilizado registros em imagem, gravações em áudio e o uso do diário de campo.

O uso do diário de campo é muito utilizado na observação participante, nele o pesquisador anota tudo o que observa e suas impressões vão sendo refletidas e modificadas com o tempo, em decorrência de observações de comportamentos contraditórios com as falas, conversas informais, manifestações dos interlocutores frente as problemáticas e da própria transformação que o campo de pesquisa imprime no observador.

Para Barbier (2007), o diário de campo, chamado de diário de *itinerância* é um instrumento metodológico específico que possibilita ao pesquisador investigar “sobre si mesmo em relação ao grupo e em que se emprega a tríplice escuta/palavra – clínica, filosófica e poética. [...] bloco de apontamentos sobre o que sente, pensa, retém de uma teoria, de uma conversa e o que constrói para dar sentido à sua vida” (p.133).

Os dados produzidos por meio dos diários de campo foram categorizados e elencados por regularidades temáticas de análise, as grandes categorias selecionadas para análise foram: características da escola, interação da aluna e trabalho pedagógico. Para Richardson (2015) a análise crítica das informações deve primeiramente passar por uma leitura “vertical” de todos os dados como forma de procurar categoria e temas comuns, após essa primeira leitura os dados são selecionados e reorganizados em tópicos-chaves, posteriormente esses dados reorganizados são lidos novamente para elaboração de um argumento sequencial, dessa forma, a análise final resulta de um “ir e vir” entre os dados e a argumentação crítica.

7. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção é apresentado os resultados e as discussões organizadas em três momentos ou categorias de análise que se interligam para compor este estudo. Inicialmente expõe a *observação do cotidiano escolar*, no segundo momento apresenta-se a *constituição de espaços de diálogo formação*, diante das tensões e possibilidades levantadas no cotidiano a partir da observação, e, por fim discute-se *os processos de reconfiguração das práticas educativas* e os movimentos produzidos visando a inclusão escolar.

7.1. Observação do cotidiano escolar

- Características da escola

A escola pertence à rede municipal de educação de Nossa Senhora do Socorro e oferece ensino na modalidade educação infantil – pré-escola e ensino fundamental do 1º ao 5º ano.

A instituição foi fundada em 1978, por meio do Decreto de lei 188/78. Inicialmente suas atividades educativas eram realizadas em um salão, em terreno doado para a escola, e, após algumas reformas, com a última realizada em 2003, a escola possui a estrutura que apresenta hoje. Atualmente possui quatro salas de aula no total, de modo que normalmente a maior sala é ocupada pela educação infantil. Observa-se que todas as salas apresentam restrita iluminação e circulação de ar (mesmo possuindo ventiladores). A escola apresenta também uma sala administrativa, que é ocupada pela diretora e secretária, cozinha, pátio coberto e área verde – horta (CENSO, 2014). Não há quadra de esportes, parque infantil, sala dos professores nem refeitório. A instituição tem uma pequena biblioteca, entretanto durante todo tempo de imersão no campo a mesma permaneceu fechada.

Seguem abaixo fotografias da fachada da escola⁹ (Figura 1 e Figura 2) e a

⁹ Imagens capturadas do Google Maps.

planta baixa ilustrativa da escola (Figura 3).

Figura 1 – Vista da Fachada da Escola

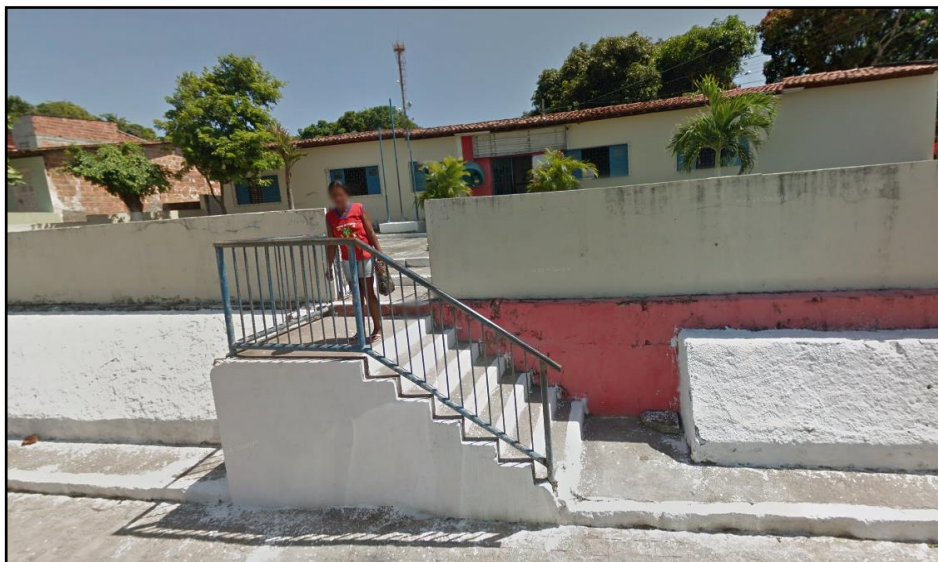


Figura 2 – Vista Fronto-Lateral da Escola

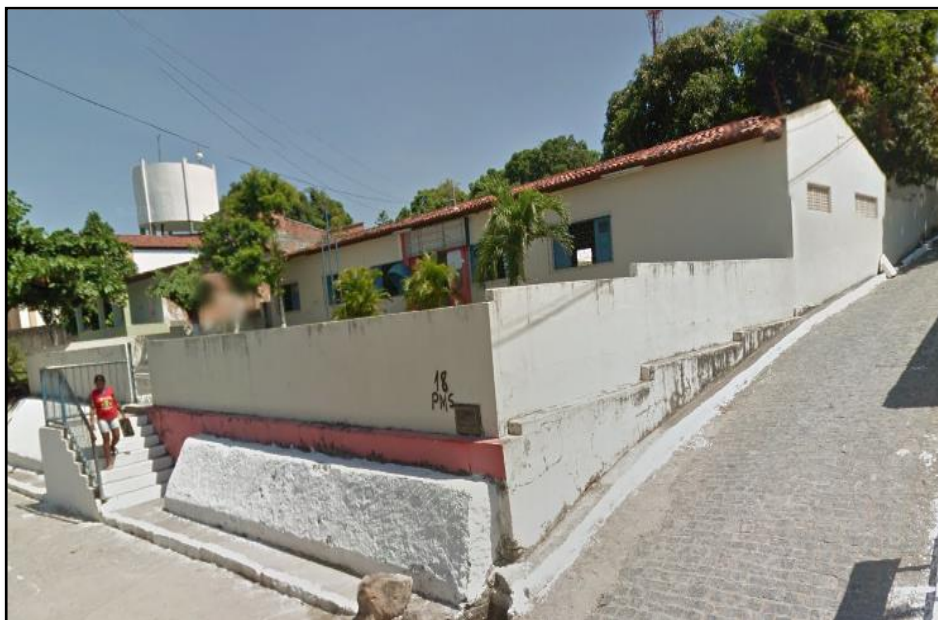


Figura 3 – Planta-baixa da Escola



A escola é composta por dois blocos, um na frente com a entrada e outro ao fundo, em um terreno mais elevado, onde se encontra a sala de educação infantil. Para acessar o segundo bloco utiliza-se a escada (sem corrimão) ou um caminho pela terra. Ao observar a estrutura física da escola percebe-se que a mesma não foi projetada para a Educação Infantil, pois seus espaços não conseguem abranger a especificidade desse público. Um exemplo é falta de adaptações arquitetônicas, mobiliária e espaços diversificados para crianças menores, como um parquinho ou uma sala de leitura. Esse “não planejamento” também é observado na estrutura interna das salas:

Na sala, aguardamos as crianças chegarem, seus pais ou irmãos mais velhos as deixam na porta. Observo uma sala bem grande, onde as carteiras estão dispostas em um canto, formando dois ambientes na sala, as carteiras são grandes para as crianças, pois essa mesma sala é usada de manhã para uma turma de primeiro ano (DIÁRIO DE CAMPO, 03/09/2015).

Figura 4 – Sala de aula da Educação Infantil



Figura 5 – Pátio descoberto



Em relação a acessibilidade, não foi observada nenhuma adequação ou adaptação da estrutura física nem mobiliária para contemplar o aluno com deficiência. Entretanto o projeto político pedagógico da instituição sinaliza a necessidade de construção de rampas de acesso e adaptação de banheiros para “alunos especiais”. O PPP também observa a necessidade de melhorar alguns aspectos físico, como a construção do refeitório, pois atualmente as crianças lancham na sala e a construção de um parque infantil. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) orienta que:

A estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil. No entanto, a melhoria da ação educativa não depende exclusivamente da existência destes objetos, mas está condicionada ao uso que fazem deles os professores junto às crianças com as quais trabalham (BRASIL, 1998).

Segundo Horn (2004), o espaço é algo socialmente construído, que reflete normas sociais e representações culturais, nunca sendo um espaço neutro. O espaço escolar se constitui como uma das dimensões materiais do currículo, ele também educa, tendo a possibilidade de facilitar, limitar e orientar as experiências formativas na educação infantil. A escola estudada não possui um parque infantil, quadra de esportes, refeitório e até mesmo uma sala de professores. Essa infraestrutura inadequada não permite ações diversificadas em espaços variados e sinaliza um modelo educativo que não prioriza os espaços coletivos, tanto de aprendizado e de experiências, quanto de relacionamento profissional.

Fica evidente a necessidade de uma reforma e ampliação do espaço físico para que a escola passe a ter uma estrutura acessível e com espaços adequados para a organização e aprendizado escolar. O RCNEI (BRASIL, 1998) expõe que o espaço físico das instituições é uma marca sugestiva do projeto educativo em curso. A escola segundo o PPP e pelo discurso recorrente da diretora, demonstra estar atenta em relação à estas necessidade, entretanto sabe-se que esse problema é nacional e o

quanto ainda é preciso investir em infraestrutura escolar no Brasil. Dados do Observatório do PNE (2015) apontam que apenas 4,5% das escolas da Educação Básica apresentam infraestrutura adequada¹⁰. Compreende-se assim, que esses aspectos econômicos e históricos refletem no contexto educacional da escola estudada.

O funcionamento da escola ocorre durante os turnos matutino e vespertino. Segundo o PPP, o horário matutino é de 7h30min às 11h30min e vespertino das 12h45min a 16h45min. Contudo, ao longo do processo percebe-se que outro horário é praticado no turno da tarde, quando os alunos chegam às 13h e vão embora às 16h. Observa-se também que a maioria dos professores chegam apressadamente de suas primeiras jornadas de trabalho.

Em torno das 16h a mãe vem buscar Tulipa, pergunto sobre o horário e ela diz que a escola tinha sugerido esse horário no primeiro semestre, quando não havia cuidadora, mas observo ser uma prática corriqueira da turma, pois esse é o horário que a maioria dos pais da turma vem buscar seus filhos (DIÁRIO DE CAMPO, 03/09/2015).

Justifica-se a prática desse horário para que a professora da educação infantil possa chegar antes que os alunos e ir embora depois com o objetivo de planejar o dia, organizar os materiais, a sala, preparar atividades e corrigir as tarefas, mas nem sempre essa prática acontecia.

O cronograma anual do ano de 2016 propõe 200 dias letivos, de modo que nesses dias estão incluídas algumas aulas aos sábados, projetos pedagógicos para trabalhar eixos transversais, como leitura e escrita, datas comemorativas e alimentação saudável. Também são realizadas reuniões com os pais, reuniões do conselho escolar e encontros pedagógicos e semana pedagógica, que é a participação em atividades de formação oferecida pela secretaria de educação do município. Entretanto a organização do cotidiano do trabalho pedagógico e os momentos de discussão apresentam outra conformação: Os espaços instituídos de encontro

¹⁰ O indicador para o acompanhamento desta estratégia é a porcentagem das escolas de Educação Básica que possuem os seguintes itens de infraestrutura e acessibilidade: acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário da rede pública, quadra esportiva, laboratório de ciências, biblioteca ou sala de leitura e acesso à internet de banda larga (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2016).

raramente são utilizados, a escola se reúne com a comunidade em momentos festivos ou quando necessita encaminhar algo mais burocrático, como por exemplo a mudança da razão social da Associação de pais e mestres da escola, para conselho escolar. Desde a prática do horário da educação infantil até a execução do calendário escolar, observa-se uma discrepância do que é instituído por meio das normas – PPP, cronograma, bases referenciais da SME e do que é praticado no cotidiano da escola. Diante dos dados observados, considera-se que esta escola necessita ser mobilizada como capaz de refletir sobre suas ações do cotidiano escolar para detectar possibilidades para novas e outras formas de organização do trabalho. Para Vieira (2012) “É justamente na interseção do espaço social como lugar normativo e espaço praticado que surgem as estratégias e táticas de que o homem ordinário dispõe para lidar com a vida cotidiana” (p.74).

O PPP da escola, em sua análise situacional, também destaca o pouco engajamento da comunidade na escola “A presença dos pais na escola acontece de forma acanhada e quando solicitada através da direção [...]. A participação é efetiva apenas nos eventos festivos promovidos conforme o calendário escolar”. Na prática, os pais tem acesso à escola e a seus funcionários de maneira informal de modo que os assuntos relacionados ao aprendizado são discutidos nos horários de início ou final da aula. Observa-se forte vínculo afetivo da comunidade com a escola, pois muitos pais já estudaram lá, além disso, a diretora e a auxiliar administrativo moram no povoado. Observa-se essa informalidade nas relações profissionais, nos momentos de planejamento escolar:

A semana anterior foi destinada ao planejamento do semestre e da organização do espaço escolar, a diretora me informou que cada professor fez seu planejamento em casa.

Percebo que a escola tem um funcionamento bastante peculiar, talvez pela própria estrutura física limitada, talvez pela maioria dos profissionais trabalharem juntos a muitos anos, seus funcionários pouco se reúnem, algumas coisas são definidas via “whatsapp”, outras informalmente no próprio horário escolar, alguns fazem ações de forma individual (como o planejamento) e essas ações são ratificadas no coletivo, mas sem uma construção conjunta (DIÁRIO DE CAMPO, 22/02/2016).

A despeito dos espaços de planejamento, os professores indicaram que conversam entre si, trocam mensagens, discutem informalmente questões relativas a

prática pedagógica, entretanto observou-se poucos indícios de organização coletiva presencial para planejamento das ações ou discussão de dificuldades encontradas. As reuniões pedagógicas, que poderiam se constituir em espaços de ações voltadas para o entendimento e para ações coletivas, cumprem papel apenas deliberativo, o que se torna um dificultador para a proposição de espaços de formação. Magalhães (1996), argumenta que a comunicação dos professores assume normalmente um caráter utilitário “com a descrição de atividades, julgamentos de valores sobre a produção dos alunos, descrição de decisões tomadas para solucionar dificuldades imediatas embasados em sentidos/significados e valores tradicionalmente transmitidos pela escola (senso comum)” (p.60). São escassos os espaços para dialogar e analisar, de forma reflexiva, as ações em sala de aula buscando o entendimento teórico e ideológico que possa estar sendo enfatizado em sala de aula. Sobre essa fragmentação dos espaços/tempos coletivos presenciada na escola, Nóvoa (1992, p.26) elucida que “[...] A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica”.

A SME do município promove momentos de formação e estudos dirigidos nos quais normalmente a diretora ou alguém indicado por ela comparecem à esses eventos. Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, houve alguns eventos e formações, entretanto a participação era dificultada, pois os professores precisavam desmarcar as aulas ou eram em horários que os profissionais estavam em outros vínculos.

[...] a diretora relatou que irá participar do I Fórum Municipal da Pessoa com Deficiência, promovido pela SME, que seria muito importante que a professora Orquídea participasse também, mas que ela ministra aula em outro município e não poderia faltar naquele dia, mesma justificativa de Rosa; em outro momento da conversa, a diretora relata que esse mês mal ficou na escola, por ter que cumprir algumas agendas da SME (DIÁRIO DE CAMPO, 22/10/2016).

Entende-se que toda ação educativa é uma ação social ou de interação social, nessa perspectiva, iniciativas de formação ou de capacitação dos professores podem ser concebidas de duas maneira: como um agir *sobre os outros*, fundada na ação estratégica e de influência, ou como um agir *com os outros*, estabelecida pela prática

da ação comunicativa, baseada na colaboração e cooperação entre as partes envolvidas (BOUFLEUR, 1997). Muitos autores refletem a necessidade de criar dispositivos de trabalho coletivo, de auto-formação cooperativa, por meio da reflexão dos processos experienciados (GIVIGI, ALCÂNTARA, DOURADO, 2013). Trata-se de uma tarefa possível de ser realizada, mas impossível de se efetivar por meio dos modelos tradicionais de organização do sistema escolar que necessitam de reestruturação nos campos pedagógico, financeiro, estrutural e filosófico.

Em relação a educação inclusiva o município participa desde 2008 do Programa de Educação Inclusiva da SEESP/MEC – Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que visa à formação de educadores e gestores, por sistema de multiplicadores, para disseminar a proposta de educação inclusiva, implementação de salas multifuncionais com o objetivo de “atender com qualidade e incluir nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (PREFEITURA DE N. S. DO SOCORRO, 2016). Além da adesão ao programa, o município implementou o setor de Educação inclusiva na SME, com a proposta de articulação em redes e estabelecimento de parcerias com o Estado e a universidade, para formação continuada dos professores, orientação aos pais e discussão do currículo.

Observa-se que o município vem investindo em propostas de formação de professores para a educação inclusiva, como sinaliza o Plano Municipal de Educação (PME), lei nº. 1098/2015, meta 13 “garantir a todos os profissionais da Educação Básica da Rede Pública Municipal, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino” (PREFEITURA DE N. S. DO SOCORRO, 2015). Entretanto os dados obtidos corroboram com os achados de outros estudos, que mostram dificuldades de implementação das políticas públicas de inclusão no âmbito do sistema educacional, em geral, e especificamente em ações que reverberam diretamente no cotidiano das escolas (CAMPOS, 2012, CONDE, 2015).

Ao analisar as características da formação dos professores, tendo em vista os programas federais para um sistema educacional inclusivo, Kassir (2014), comenta que essas capacitações tem ocorrido em instituições privadas ou são oferecidas por instituições públicas, porém a distância ou por multiplicadores. Além disso, o autor aponta precariedades e limitações nos cursos de formação direcionados à educação especial. É necessário que a participação dos professores nos cursos de formação

continuada seja pensada de forma contínua, capaz de articular os diferentes aspectos da profissão, a diversidade humana e as necessidades dos contextos.

A professora relata que a secretaria de educação até faz formações, entretanto, às vezes são assuntos muito genéricos e não abrange suas necessidades (DIÁRIO DE CAMPO, 03/09/2016).

Quando a gente tem planejamento na secretaria, é um planejamento que eles falam, falam, falam e o professor não tem a oportunidade e nem o tempo de fazer. Que o correto era, tira o professor da sala de aula, mas você faça com ele, que ele vai levar pra sala. Agora tira, dá e muitas vezes coisas para a gente ler e você as vezes não tem o tempo de ler, não tem o tempo de confeccionar, e quando você vai confecciona alguma coisa, é você fazendo e eles (os alunos) brincando (ORQUÍDEA, 06/05/2016).

O processo de formação continuada não pode ser pensado de maneira desarticulada da sua realidade, como apenas um procedimento técnico, visando o “acúmulo” de cursos, capacitações e resultados homogêneos, ainda que em grupos distintos. Esse tipo de ação ignora a diversidade, singularidade e não valoriza a experiência e os saberes docente.

Essa pesquisa acredita que o ambiente escolar é um espaço privilegiado de formação continuada de professores, onde seus profissionais podem se reconhecer como sujeitos produtores de conhecimento e parceiros colaborativos no processo inclusivo dos alunos. Concorde-se com Jesus; Almeida; Sobrinho (2005) quando argumenta que “faz-se necessário trabalhar com os profissionais da educação de maneira que eles, sendo capazes de compreender e refletir sobre as suas práticas, sejam também capazes de transformar lógicas de ensino, tanto no âmbito das unidades escolares quanto no âmbito da elaboração de políticas educacionais” (p. 01).

- Organização do trabalho pedagógico

Os conteúdos pedagógicos trabalhados pela escola, segundo o PPP, buscavam fundamentação nas diretrizes curriculares propostas pela SME, que por sua vez está em consonância com os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os professores realizam seus planejamentos anuais e já no primeiro dia de aula, a professora da

educação infantil disponibilizou para consulta o seu planejamento mensal, com sugestões de temas e atividades à serem trabalhadas. Os conteúdos de português, matemática, história/sociedade, ciências/natureza eram trabalhados normalmente relacionados a temas. Observa-se em relação a recursos e estratégias, o uso de muitas folhas fotocopiadas de atividades e exposição de atividades no quadro. A SME disponibiliza para a educação infantil a coleção “Por Aqui Passou”, mas a mesma não era utilizada com regularidade. As produções das crianças eram organizadas em cadernos pequenos de brochuras, que muitos vão para casa como dever e outras em portfólios que ficam expostos em um varal na sala.

A professora escreve e desenha no quadro branco bem desgastado pelo uso [...] no final desta atividade, passa uma “folhinha” para as crianças relacionarem as vogais A e E com as figuras que ela desenhou na lousa (DIÁRIO DE CAMPO, 03/09/2015).

A rotina da sala de aula da educação infantil, da pré-escola I (2015) e da pré-escola II (2016), pode ser observada a permanência da mesma dinâmica. Inicialmente realiza-se a *Acolhida*, com a recepção dos alunos e músicas, logo vem a *Contação de uma história* e uma *Atividade* relacionada a história, normalmente uma pintura, depois uma atividade relacionada ao conteúdo pedagógico trabalhado, depois a *Hora do lanche*, quando as crianças o fazem dentro da sala de aula mesmo. A escola disponibiliza o lanche, normalmente um suco, achocolatado ou fruta, mas a maioria das crianças trazem de casa alimentos industrializados como refrigerante, salgadinhos e doces. Após o lanche, ocorre a *Recreação*, quando as crianças podem sair para brincar no pátio, estas normalmente brincam de correr e pega-pega, interagindo com crianças de outras turmas, no retorno elas continuam brincando livremente em sala de aula com brinquedos de encaixe ou massinha, enquanto a professora organiza as atividades no caderno *Para Casa*.

A rotina de sala de aula mostra-se pautada em um ação cotidiana repetitiva e previsível, não alterando sua conformação ao mudar de série, essa rotina impõe aos espaços e tempos da educação infantil relativa rigidez no funcionamento da proposta pedagógica, com momentos e lugares pré-determinados de lanche – na sala, recreação - pátio e atividades, sem considerar os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem das

crianças. Para Conde (2015), a rotina na educação infantil se configura como uma categoria pedagógica, fundante para a organização da vida coletiva nesse espaço escolar. A autora considera ainda a rotina como fonte inspiradora de experiências vividas pelas crianças e demais sujeitos que compartilham desse espaço. Entretanto, muitas vezes, “as ações padronizadas e seguidas de forma rígida por todos da instituição desconsideram o contexto de significados que o espaço da educação infantil oferece às crianças” (CONDE, 2015, p. 107).

A escola deveria associar a rotina com uma organização do ambiente que promovesse certa autonomia, o desenvolvimento da identidade pessoal da criança o desenvolvimento psíquico e social, para isso seria necessário uma reflexão sobre os processos escolares e cada espaço da escola (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2007). Significa que além da estrutura física o material utilizado também deve ser planejado, lembrando sempre que os espaços da infância nos marcam e interferem na nossa visão de mundo e de como vamos nos relacionar com ele (CAMARGO, 2008).

Diante desses dados pode-se observar algumas dificuldades constituídas no fazer pedagógico da Educação Infantil. Nota-se uma valorização do trabalho voltado aos conteúdos acadêmicos e as habilidades vistas como pré-requisitos à alfabetização, concorda-se com Vieira (2012) quando reflete sobre a concepção de currículo:

[...] leva a escola a ser conteudista e alimentada pela ideia de que o conhecimento é cumulativo e sequencializado. Um currículo que deixa de considerar o caráter histórico, ético e político das relações humanas e, particularmente, do conhecimento. Portanto, faz-se do currículo uma gradação de conhecimento que se complexificam a cada série/ano que o aluno estuda, sem levar em consideração a possibilidade de explorar o conhecimento de forma mais criativa e lúdica (VIEIRA, 2012, p. 159).

Quando o trabalho pedagógico é voltado para a perspectiva conteudista, o brincar e as atividades lúdicas perdem espaço nessa etapa de Ensino. As propostas pedagógicas na educação infantil devem respeitar os princípios estéticos “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” e a proposta pedagógica deve assegurar “o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2010). Opondo-se, nesse sentido, a uma concepção antecipatória dos níveis posteriores de ensino e a uma

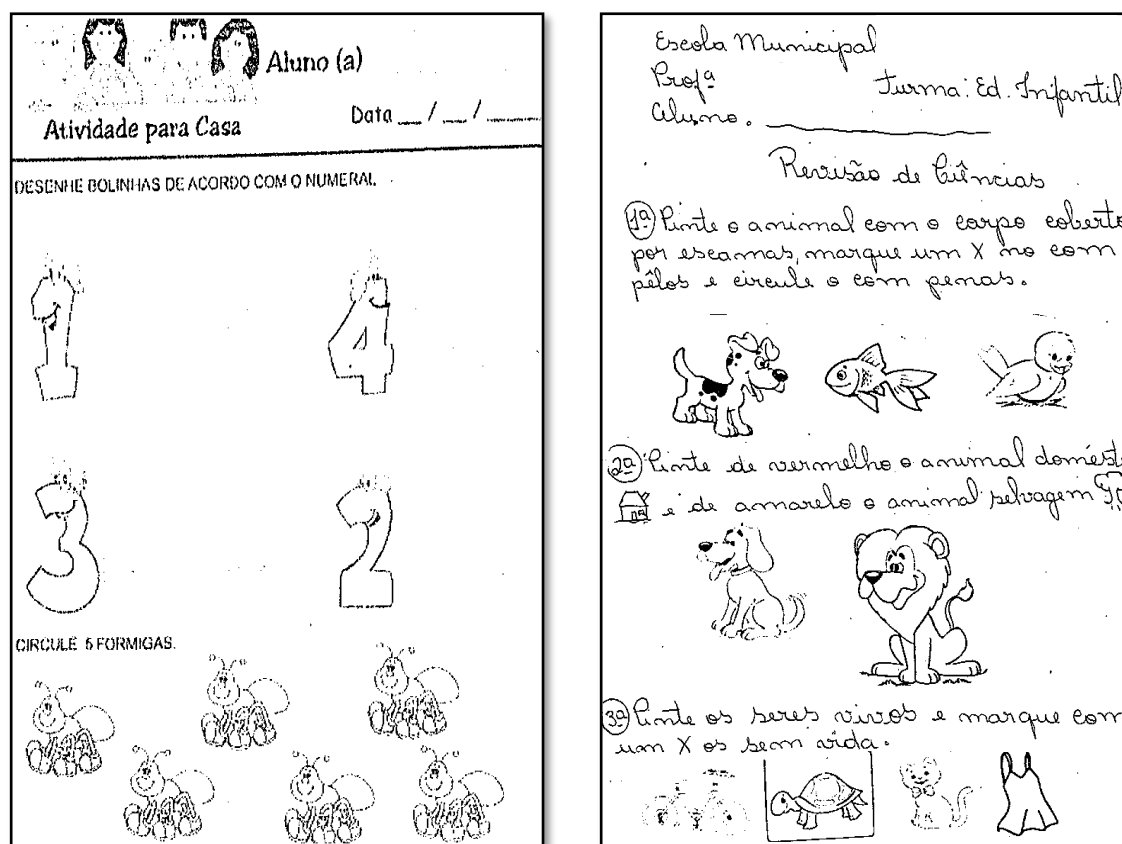
concepção recreacionista, de cunho assistencial. Deve-se considerar as necessidades peculiares do público por ela atendido (CONDE, 2015). Para Vigotski (2007), é enorme a influência do brinquedo – ato de brincar, no desenvolvimento de uma criança:

Apesar de a relação brinquedo e desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução e desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo (VIGOTSKI, 2007, p.122).

Entende-se também que o brincar atua na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) da criança, possibilitando o confronto dos conhecimentos já constituídos com aqueles em desenvolvimento. A atividade lúdica é um espaço privilegiado de emergência de novas formas de conhecimento e para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições escolares (BRASIL, 1998; VIGOTSKI, 2007; VIERIA, 2012; GONRING, 2014).

Abaixo são apresentados alguns exemplos de atividades de matemática e ciências realizadas pelas crianças da pré-escola I. Observa-se a descontextualização das atividades propostas, a introdução de novos temas nem sempre eram articulados com os antigos e os conteúdos eram apresentados sem considerar a transdisciplinaridade. Segundo as DCNEI (2010), a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimento e aprendizagens de diferentes linguagens, por meio da integração de diversas experiências em contextos significativos, apresentando como eixos norteadores as interações e a brincadeira. A utilização de diferentes estratégias pedagógicas como jogos e brincadeiras e a valorização da experiência dos alunos, possibilitaria a integração dos aspectos sociais, afetivos, cognitivos e motores e assumiria um caráter mais interdisciplinar no currículo executado.

Figura 6 – Atividades da pré-escola I



A sala da educação infantil possui pouca variedade de brinquedos, muitas caixas de peças de jogos de encaixe, massinha (trazidas pelos pais no início do ano) e alguns livros infantis. Muitas vezes a professora traz recursos próprios para variar as atividades, como um boliche de garrafas PET feito por ela. A escola possui materiais pedagógicos novos provenientes do recurso financeiro do Programa “Mais Educação”, entretanto, não foi observado a utilização desses materiais como uma estratégia diferenciada no planejamento das aulas. Nota-se até um grande cuidado para a conservação da organização e não degradação dos materiais, dificultando assim seu uso.

Em relação à Tulipa, sujeito da pesquisa, a rotina escolar podia ser negociada e apesar de não haver rigidez em relação aos horários de chegada e saída, no início da observação, a criança partia antes dos seus colegas, circulava pelos ambientes da escola em todos os momentos; rasgava livros e embalagens, como nos exemplos:

Tulipa chora bastante e então a cuidadora resolve sair para buscar a chave e abrir o armário (pois havia algo que a criança queria dentro dele). A criança escolhe uma caixa de lápis e a cuidadora a leva para sua carteira. Tulipa se entretém por uns minutos, rasga a caixa e volta novamente ao armário querendo outra (DIÁRIO DE CAMPO, 03/09/2015).

Tulipa vê um suco de caixinha, pega e me entrega para abrir, abro e começa a tomá-lo como mamadeira, deitada no colo da cuidadora (DIÁRIO DE CAMPO, 03/09/2015).

As professoras apenas observam e por perceber que Tulipa estava “tranquila”, permitem a depreciação do material, Orquídea até comenta rindo que no primeiro semestre perdeu alguns livros (DIÁRIO DE CAMPO, 05/11/2015).

O desafio posto para a escola e professores é subjetivar a criança com deficiência, como sujeito capaz de se apropriar e produzir conhecimento, entendendo que esse aprendizado está relacionado ao desenvolvimento do humano e da sociedade. Para Vigotski (1997, apud GONRING, 2014, p. 87) “a pessoa com deficiência é como qualquer outra, repleta de sonhos, necessidades, desejos e potencialidades. Nesse sentido, a deficiência é uma das várias situações que atravessa a constituição desse sujeito”. Nesse sentido, privar o sujeito de situações de aprendizado e interação social, contribui para o processo de exclusão escolar, que hoje em dia, não se condiciona mais ao simples acesso escolar, mas sim dentro da escola, por meio das instituições da educação formal.

Este trabalho aproxima-se do pensamento de Gonring (2014) quando expõe:

que é preciso entender que é direito do estudante com deficiência, no cotidiano da Educação Infantil, vivenciar momentos pautados na tríade: brincar, cuidar e aprender, como qualquer outra criança. A esse processo, é lógico, serão consideradas as especificidades e ofertados os apoios necessários. Esse movimento nos leva a perceber o quanto ainda precisamos ressignificar a escola de educação infantil para que as crianças possam aprender com seus pares, significar o mundo simbólico, desenvolver a linguagem e suas potencialidades, assumindo a brincadeira como uma exímia zona de desenvolvimento proximal (GONRING, 2014, 123-124).

Em relação a proposta pedagógica realizada com Tulipa percebeu-se o uso de uma estratégia orientada pela SME que era a utilização da coleção “Por Aqui Passou” só que de uma série anterior, entretanto essa estratégia não era sistemática e a criança

realizava muitas atividades relacionadas a pintura ou a leitura de livros ou simplesmente caminhava pela escola, o que pode-se apreender a não-participação da criança nas práticas escolares. Como na escola não havia uma sala de recursos multifuncionais, este trabalho era realizado uma vez por semana na sede da SME, juntamente com o trabalho terapêutico fonoaudiológico e psicopedagógico. Havia uma equipe, do setor de inclusão da SME, responsável pelo processo de inclusão da menina, que inclusive autorizou a presença da cuidadora, entretanto esse acompanhamento *in loco* não existia e não havia o intercâmbio de informações que acontecia em sala de aula e na sala de recursos multifuncionais. Essa prática é sinalizada no PPP que requer maior acompanhamento da equipe pedagógica da SME na escola.

Neste primeiro momento não foi observado proposta curricular e pedagógica que visassem a inclusão, centrando este processo apenas no cuidado da criança com deficiência. A rotina de sala de aula não sofre adaptações para melhor incluir a criança, podendo a mesma deixar de participar de algumas propostas. Os profissionais de um modo geral, como a professora, cuidadora e diretora relataram não saber lidar com o fazer inclusivo e focaram seus relatos nas características da deficiência e nas inabilidades observadas. Refletindo sobre a formação desses profissionais para a educação especial, este trabalho concorda com os autores, quando comentam que esta formação “carrega consigo marcas desse conhecimento reducionista, que limitava a pessoa com deficiência à instância patológica e que, ainda hoje, impregna o funcionamento do professor com o olhar da negação das condições do sujeito como ser sócio-histórico” (ALCÂNTARA et.al., 2016, p.09).

Por fim, o Quadro 04 apresenta de forma resumida alguns aspectos evidenciados relativos a organização escolar (CAVALHEIRO, 1997):

Quadro 4 – Panorama Institucional

1. Natureza da instituição:	<p>1.1. Pública de administração municipal, oferece ensino em educação infantil e ensino fundamental do 1 ao 5 ano.</p> <p>1.2. A escola foi fundada em 1978, por meio do Decreto de Lei 188/78.</p>
2. Financiamento:	<p>2.1. Verba federal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, por meio dos programas:</p> <p>2.1.1. Programa dinheiro direto na escola: compra de materiais permanentes e didáticos, despesas de custeios e pequenos reparos na escola.</p> <p>2.1.2. Programa mais educação: ampliação da jornada escolar por meio de atividades como esportes e acompanhamento pedagógico no contraturno.</p> <p>2.1.3. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: consiste em apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, a planejarem as aulas e a usarem os materiais ofertados pelo MEC (BRASIL, 2013).</p>
3. Recursos Físicos e Materiais:	<p>3.1. Infraestrutura: a escola possui água e energia da rede pública, fossa e lixo destinado à coleta periódica (Censo, 2014).</p> <p>3.2. Acessibilidade: Não há sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado e nem adequação de estrutura física ou mobiliária para o aluno com deficiência. No PPP não se menciona nenhuma ação pedagógica com vias a diversidade ou a pessoas com deficiência.</p> <p>3.3. Dependências: 4 salas de aulas (sendo uma sala grande e três menores, as salas tem restrita iluminação e circulação de ar, mesmo possuindo ventiladores), sala da diretoria e secretaria, cozinha, pátio coberto e área verde – horta (Censo, 2014). Não foi observado quadra de esportes ou parque infantil, sala dos professores ou refeitório.</p> <p>3.4. Equipamentos (Censo, 2014): 1 computador administrativo, 1 computador para alunos, 1 TV, 1 copiadora, 1 equipamento de som, 1 impressora, 1 DVD. Não possui acesso a internet. A escola possui materiais didáticos-pedagógicos, como livros, jogos e brinquedos, que foram adquiridos por meio do Programa Mais Educação.</p>
4. Estrutura da instituição:	<p>4.1. Missão: “Difundir a educação sistematicamente e a cultura, valorizando as características regionais com o objetivo de formar cidadãos críticos e participativo” (PPP).</p> <p>4.2. Metodologia adotada: “Concepção de ensino-aprendizagem, tendo como papel central a construção do conhecimento” (PPP).</p> <p>4.3. Verificação do Rendimento: progressão continuada por meio do Ciclo de Aprendizagem do 1 ao 3 ano.</p> <p>4.4. Organograma: Em novembro de 2015 a escola alterou sua razão social de Associação de Pais e Mestres para Conselho escolar. Em seu calendário é previsto reuniões bimestrais do conselho escolar</p> <p>4.5. Equipe técnica e funcionários: 01 diretora; 01 secretário; 01 auxiliar administrativo; 06 professores efetivos; 01 cuidadora; 01 merendeira; 02 serviços gerais e 02 guardas municipais noturnos.</p> <p>4.6. Corpo discente: Total de 97 crianças, entre as idades de 04 anos e 11 anos.</p> <p>4.6.1. Turmas: 25 alunos na pré-escola (turno da tarde), sendo 01 com deficiência; 16 alunos no primeiro ano (turno da tarde); 13</p>

alunos no segundo ano (turno da manhã); 15 alunos no terceiro ano (turno da manhã), sendo 01 com deficiência; 15 alunos no quarto ano (turno da tarde); 13 alunos no quinto ano (turno da manhã).

5. Funcionamento:

- 5.1. Horário: Matutino – 7h30min a 11h30 e Vespertino – 12h45min a 16h45min.
- 5.2. Rotina da escola: Os alunos chegam à escola a pé, os menores acompanhados por suas mães ou pelos seus irmãos mais velhos. Ao chegar, os alunos se dirigem para suas salas e esperam a sirene tocar para o início da aula. A hora do lanche é realizada na sala mesmo, após o lanche, os alunos saem para brincar no pátio. A escola não possui nenhum parquinho ou brinquedo, então as crianças normalmente brincam de correr ou pega-pega. Ao término da aula, os alunos vão embora sozinhos, apenas na pré-escola as crianças esperam seus responsáveis para ir embora, nesse momento os pais sobem até a sala e a professora dá algum tipo de orientação, normalmente relacionada a tarefa.
- 5.3. Cronograma: A escola normalmente realiza festas com apresentações das crianças nas datas comemorativas e realiza projetos com os temas: leitura e escrita, índio, alimentação saudável e resgatando a inocência. Além disto, é previsto em calendário encontros pedagógicos e reuniões de pais

6. Atualização Profissional:

- 7.1. Participação de oficinas pedagógicas, formação continuada, cursos, seminários e palestras oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação ou pela Secretaria Municipal de Educação.
- 7.2. A escola não desenvolve momentos próprios de educação continuada para os seus trabalhadores.

7.2. Constituição de espaços de diálogo formação

Neste momento da pesquisa, buscou-se realizar ações colaborativas, nos mais diversos contextos, criando assim, espaços de diálogo formação. Imaginava-se que seriam utilizados os espaços de formação instituídos na escola, entretanto observou-se que não havia esses momentos de formação ou planejamento coletivo. Assim, priorizou-se ações como: mediação da criança em sala de aula - por meio de estratégias pedagógicas, nos espaços recreativos, na hora do lanche e nas brincadeiras com seus pares, além do diálogo com os professores, diretora, demais funcionários da escola e família e momentos de estudos com a professora. Outra ação realizada foi uma Oficina de Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva. Como forma de organizar o texto apresentado, serão discutidos nessa seção os momentos de mediação da criança, momento de estudo e a oficina de comunicação alternativa e tecnologia assistiva.

Mediante a observação do cotidiano escolar, foi possível elencar algumas características da organização do trabalho pedagógico e sua relação com a aluna sujeito da pesquisa. Essas características foram sendo refletidas e na medida do possível ressignificadas nos espaços de diálogo formação:

1. Incompreensão das singularidades da aluna e sua interação com o ambiente e seus pares;

A professora diz que sugeriu a mãe que contasse histórias para a criança como forma de estimulá-la, sugeriu também a construção de um móvel com recurso de aprendizado (DIÁRIO DE CAMPO, 10/09/2015).

Após o lanche, Rosa me pergunta se não seria interessante ensinar a Língua de Sinais para Tulipa, pois a criança gesticula bastante (DIÁRIO DE CAMPO, 08/10/2015).

2. Dificuldades no trabalho de planejamento e apoio a escolarização da aluna no ensino comum pelos professores da SRM;

A mãe me informa que os professores de AEE visitaram a escola apenas uma vez, quando a família solicitou junto com a SME uma cuidadora para que acompanha-se Tulipa na escola (DIÁRIO DE CAMPO, 03/03/2016).

As vezes a gente bola uma atividade, chega aqui toda animada achando que.. hoje é hoje! E hoje não é nada! Ela simplesmente não aceita, ela não faz e acabou. Depois você vai perceber que ela não tem maturidade para fazer aquele tipo, no outro dia você tenta outra coisa, o boliche mesmo ela amou! (ORQUÍDEA, 06/05/2016).

3. Flexibilização e adaptação insuficiente do currículo escolar, para oportunizar o acesso ao conhecimento pela aluna;

A professora leva Tulipa a sua carteira e entrega um pote cheio de giz, canetas e cola para a criança se distrair, enquanto isso, Orquídea explica uma atividade a turma, mostrando algumas formas geométricas em EVA para as crianças contarem e posteriormente colarem no casco do desenho da tartaruga (DIÁRIO DE CAMPO, 10/09/2015).

Ao finalizar a história, a professora inicia uma atividade com livro da *“Coleção por aqui passou”* sobre meios de transporte, Para Tulipa, pega o livro da mesma coleção, só que de uma série anterior e entrega a Rosa para fazer junto com a criança (DIÁRIO DE CAMPO, 08/10/2015).

4. Ausência de produção e exploração didática de materiais pedagógicos que pudessem mediar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da aluna.

Depois de auxiliar a criança a colar as figuras, a professora sugere trabalhar com a canetinha hidrocor para que a criança faça o movimento de punção, a criança simplesmente não se interessa pela atividade e começa a colocar a tampa da caneta na boca e morde-la (DIÁRIO DE CAMPO, 10/09/2015).

Tulipa antes (do estudo) estava tendo um acompanhamento de forma mais artesanal, de uma forma mais assim, instinto né? pela experiência dos anos, faz com que a gente entre um pouquinho em desespero e faça com que o aluno entre em contato com os outros de uma forma, meio que criativa (ORQUÍDEA, 06/05/2016).

Uma questão que perpassa as dificuldades no processo de inclusão escolar de uma criança com deficiência é a falta de experiência e vivências dos profissionais com as singularidades desses sujeitos. Os professores da escola relataram ter pouca experiência no trabalho com alunos com deficiência. Estão matriculados na escola apenas dois alunos com deficiência atualmente, sendo (01) um no ensino fundamental menor e outro, sujeito da pesquisa, na educação infantil. Os docentes relataram também não ter alunos com deficiência nos outros vínculos que trabalham.

Destaca-se também, o fato da quantidade de alunos com deficiência na educação infantil ser bastante reduzida no sistema municipal de ensino. Dados do CENSO (2015), indicam que apenas 18 crianças da Educação Especial estão

matriculadas na educação infantil do município, entretanto o número de matrícula nos anos iniciais do ensino fundamental cresce exponencialmente para 171. É possível que exista um número muito maior de criança fora da educação infantil, ou matriculadas em instituições especializadas na grande Aracaju. Victor (2015) reconhece que embora tenha havido aumento no número de matrículas de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil no período de 2007 a 2010, ainda temos menos da metade das crianças brasileiras (42,5%), na faixa etária de 0 a 6 anos, atendidas nesse nível de ensino. Demonstrando assim, a necessidade de contínuos investimentos tanto para garantir o acesso dessas crianças o mais cedo possível ao sistema de ensino, quanto na reestruturação do sistema para que possa efetivamente contribuir para a construção o conhecimento e desenvolvimento global destas crianças.

A literatura destaca a importância da Educação Infantil para as crianças com deficiência. Referem-se às contribuições desse processo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que o aprendizado escolar mediatiza o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Além de que, no geral, a criança com deficiência tem um ambiente circundante empobrecido nos primeiros anos de vida, devido às dificuldades de interação com o meio e, também, em razão das desvantagens presentes no próprio ambiente (DAVID, CAPELLINI, 2014; VICTOR, 2015).

- Mediação no trabalho com a criança

A participação da pesquisadora em sala de aula foi acontecendo de maneira gradativa, inicialmente era possibilitado um lugar predominantemente de observação, no canto da sala, como algo realmente externo ao ambiente. Quando Tulipa faltava, avisavam com antecedência para não precisar ir à escola. Ao longo do processo essa relação foi se transformando e trazendo indícios da aceitação e da inclusão da pesquisadora no grupo, tanto pelas crianças, quanto pelos trabalhadores da escola.

Orquídea coloca Tulipa próximo a ela, perto do quadro e me diz que hoje a cuidadora iria faltar, me ofereço a ajudá-la com Tulipa. A professora agrade, mas diz para eu ficar a vontade, que não precisava. Sento mais

atrás da sala, Tulipa me observa ao longe, levanta e pega em minha mão, para sentar ao seu lado (DIÁRIO DE CAMPO, 10/09/2015).

A professora inicia a aula pela oração, pede na oração para as crianças agradecerem a Deus pelas professoras: ela, Rosa e a mim, nesse momento pergunta se alguém lembra do meu nome e algumas crianças dizem “Amanda”, a professora ri e diz que eles estavam com saudades de mim, que perguntavam quando eu iria. (DIÁRIO DE CAMPO, 08/10/2015).

Neste dia a aula foi desmarcada para que os professores pudessem organizar a escola para a festa do dia posterior. Quase todos os professores estão envolvidos na organização da escola, mais ativamente a professora Orquídea e a professora N. (professora do pré II) além da diretora e da secretaria. Fui convidada a participar deste momento onde organizamos a decoração da escola, e fizemos diversos doces e salgados para a festa que seria para todos, crianças, família e professores. Este momento foi de grande descontração e informalidade, o qual me senti fazendo parte daquela comunidade escolar (DIÁRIO DE CAMPO, 17/12/2015).

A inserção da pesquisadora no espaço escolar se estabeleceu inicialmente por uma comunicação cuidadosa e esforço na interpretação das mensagens comunicativas; com o tempo a interação foi aumentando, ampliando as possibilidades de espaços para trocas, reflexões, verbalizações de dúvidas e sugestões e por fim a construção de um nível de confiança para uma comunicação mais aberta e interação mais frequente, de forma verbal e não verbal, com via a colaboração mútua (CAPELLINI, 2004). Em todo o momento foi construída, a partir da racionalidade comunicativa, a atuação da pesquisadora como mediadora dos processos, intervindo apenas quando necessário, respeitando as intersubjetividades, negociando os acordos, promovendo a integração do grupo e buscando os consensos.

Mostro às professoras uma atividade adaptada que confeccionei com o objetivo de trabalhar a discriminação e reconhecimento das cores primárias e vamos discutindo possibilidades de uso daquela estratégia. Orquídea diz que gostou bastante da atividade e sugere uma modificação na apresentação e outras propostas de atividades, valido a iniciativa e enalteço a posição privilegiada que elas tem em conhecer o funcionamento de Tulipa (DIÁRIO DE CAMPO, 14/04/2016).

O trabalho colaborativo não acontece em um movimento linear, sendo a colaboração entre o pesquisador e o professor construída em um “processo negociado, discutido, que acontece na relação enquanto a mesma é tecida em fios de possibilidades” (ALCÂNTARA et.al, 2016). Neste trabalho entende-se o trabalho

colaborativo como um espaço de diálogo formação e segundo Mendes e Malheiro (2012), esse tipo de ação no contexto escolar tem sido eficiente tanto para solucionar dificuldades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de alunos da educação especial, como para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, uma vez que, esse trabalho propõe ao professor a reflexão sobre sua prática pedagógica no coletivo da própria escola. Desse modo, a pesquisa-ação se apresenta como uma possibilidade de articular ações colaborativas entre os sujeitos envolvidos na inclusão escolar.

Tendo em vista a necessidade de flexibilização, adaptação e variabilidade de materiais pedagógicos para oportunizar o acesso da aluna ao conhecimento e considerando as características do funcionamento da criança, foi adotado alguns parâmetros para a tomada de decisão nas intervenções, a saber: recusa da criança; erro frequente, por instrução ou material insuficiente; complexidade da atividade e quando a professora ou cuidadora solicitava ajuda ou sugestão. As propostas colaborativas foram embasadas nas estratégias inclusivas indicadas pela literatura e, em alguns momentos, construídas a partir da experiência da pesquisadora, dependendo da situação, por exemplo, mediação individual ou coletiva, atividades complementares, encorajamento e etc.

Ao terminar o lanche as crianças saem da sala para brincarem no pátio, Rosa passeia de mãos dadas com Tulipa pela escola, vou ao encontro delas e a criança pega em minha mão para retornar ao pátio, lá inicia uma brincadeira de pega-pega (brincadeira que a criança faz sempre com a cuidadora) e começa a correr pelo pátio comigo, convido mais duas crianças para brincar juntos e as crianças prontamente entram na brincadeira. Tulipa de mãos dadas comigo sai a procura dos colegas e corre quando os colegas tentam pegá-la, em outro momento, inicia a mesma brincadeira com os colegas, “empurrando-os” como convite à brincadeira (DIÁRIO DE CAMPO, 03/09/2015).

Esses momentos de interação com os pares eram evitados pelas professoras e demais funcionários da escola, pela alegação de que as outras crianças poderiam machucar Tulipa ou pelo fato dela não gostar da aproximação, pois na maioria das vezes chorava ou se afastava de seus colegas. As crianças por sua vez, demonstravam curiosidade e muito cuidado com a menina, traziam questionamentos sobre seu comportamento, como porque ela não falava, porque estava chorando, ou em certas

situações cediam seus brinquedos ou lanche quando ela queria, simplesmente “porque ela é assim”. Seus colegas também, eram sempre vigilantes à algo que ela fazia, como por exemplo, se antecipar e fechar a porta da sala para ela não sair, entretanto a viam como uma criança frágil, que necessitavam de cuidados e não reconheciam ela como uma parceira interativa, em certo dia, um colega a abraçou e disse “meu bebezão”.

Campos (2012), reflete sobre os processos de estigmatização social que as pessoas com deficiência vivenciam, situações estas, que comprometem a interação social e o próprio desenvolvimento das funções psicológicas superiores na medida em que estas crianças deixam de vivenciar importantes experiências cotidianas. Argumenta ainda que quando é possibilitada diferentes e desafiadoras experiências na escola, estas aumentam a capacidade de autonomia e, conseqüentemente de aprendizagem. Omote apud Giroto; Castro (2011) “ressalta que não é o rótulo, em si, que estigmatiza o indivíduo, mas o julgamento que as pessoas fazem a respeito desse indivíduo rotulado, muitas vezes a partir de características tidas como desviantes do padrão de normalidade imposto pela sociedade” (p.443).

Exemplos de outras situações:

Ao termino da atividade, vejo a professora recolhendo as folhas de todas as crianças, menos de Tulipa como se não reconhecesse ela como participante da turma, me incomodo com isso, mas resolvo não problematizar neste momento, apenas pego a atividade da criança e coloco junto com as demais (DIÁRIO DE CAMPO, 10/09/2015).

Tulipa está muito irritada e chorosa, anda pela escola e se aproxima da cozinha, ao vê-la assim, A. (merendeira) pega uma tampa de algum pote e dá para a criança, que começa a balançar e a entortar a tampa em movimentos repetitivos. Ao entregar a tampa, A. sorri e comenta que ela gosta de brincar com o objeto (parecendo ser uma prática bastante frequente) (DIÁRIO DE CAMPO, 26/11/2015).

Como já relatado, o desafio de subjetivar a criança com deficiência e construir novas representações e significados que fujam da estigmatização, precisavam vir à tona. Para isso, foi construído espaços em que pudesse evidenciar o conhecimento sobre a deficiência, criar novas relações com aluna e possibilitar uma posição de maior autonomia, responsabilização para o sujeito, movimentos esses que sem dúvida, é indispensável para uma prática educacional inclusiva.

Tulipa joga todas as pecinhas do brinquedo de encaixe no chão, converso com ela e digo que precisamos guardar, então junto com ela pego todas e coloco novamente na caixa. Depois de algum tempo, acontece algo parecido e a professora faz o mesmo movimento, de guardar as peças com ela. Observo esse movimento pela primeira vez, antes ela mesmo recolhia ou pedia para outra criança guardar (DIÁRIO DE CAMPO, 10/09/2015).

Figura 7 – Hora do Lanche



Figura 8 – Brincadeira no Pátio



Para Horn (2004) a relação com os pares é indispensável para qualquer criança, não somente para sua aprendizagem social, como também para o aprendizado sobre si, a autora também comenta que essa confrontação com os outros lhe permite reconhecer enquanto grupo e em suas particularidades. Concordando com essa premissa, foi proposto à professora e cuidadora que reconhecessem entre a turma, quais eram as crianças que espontaneamente se aproximavam mais da Tulipa, dessa forma, criava-se oportunidades de mediação e relação social entre os pares com as crianças mais próximas. Na hora do lanche, normalmente a menina ficava caminhando pela escola com Rosa ou no bloco de baixo da escola com os professores, foi sugerido então que Tulipa sentasse na mesa com as outras crianças e incentivado momentos de troca de lanche e ajuda, como por exemplo os colegas pegarem a lancheira da criança.

As brincadeiras livres foram inicialmente incentivadas e mediadas, principalmente relacionadas aos objetos e brinquedos, para que Tulipa se integrasse ao grupo, mas as próprias crianças criavam mecanismos e brincadeiras para se integrarem, como correrem juntas, pega-pega, esconde-esconde e coreografias de músicas. As interações sociais de Tulipa foram aumentando e diversificando a medida que era possibilitado pelas professoras e demais funcionários da escola, maior autonomia e reconhecimento de pertencimento a rotina escola. Em um movimento dialético, quanto mais sinais a criança dava de reconhecer as rotinas, participar das brincadeiras livres e iniciar relação interacional com os pares, mais os profissionais criavam esses espaços. Desta forma, concorda-se com a potencialidade da Educação Infantil:

Considerando a realidade da Educação Infantil em que o aprendizado se dá por meio de interações constantes e vivências a serem exploradas, com diversos estímulos por meio de brinquedos e brincadeiras, é impossível pensar em socialização e aprendizado sem a presença do outro enquanto mediador e potencializador de novas aprendizagem (DAVID, CAPELLINI, 2014, p. 204).

Entendendo que as crianças também aprendem na interação com seus pares, o espaço escolar precisa ser planejado de forma a permitir essa convivência e diversificar suas interações. As mediações qualificadas promovem o aprendizado,

atuam na ZDP e consequentemente no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (VIGOTSKI, 2007; PLETSCHE, 2014).

A fim de mediar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da aluna, foi indicada a adaptação e flexibilização de algumas atividades a serem desempenhadas por ela de acordo com seu funcionamento, sua forma de comunicação e entendimento.

Voltando para a sala, juntou-se as crianças das duas turmas para ensaiar novamente a musiquinha da apresentação do final do ano. Tulipa permaneceu ao meu lado e realizou algumas coreografias com a minha ajuda e antecipou alguns movimentos da coreografia. Antes de iniciar, mostrei a música adaptada com os pictogramas e a criança demonstrou curiosidade ao manipular aquele material (DIÁRIO DE CAMPO, 26/11/2015).

Figura 9 – Música adaptada



Os pictogramas disponíveis gratuitamente pelo portal ARASAAC, foram utilizados em diversas situações – atividades pedagógicas, livros e músicas adaptada, rotina escolar, chamada e etc, como forma de potencializar a participação de Tulipa nas atividades escolares. Os recursos Tecnologia Assistiva (TA) foi sendo apresentados as professoras ao longo do processo e aprofundado seu uso e sugestões de materiais na oficina. A escola não dispunha de acesso à internet e de computadores o que dificultou a criação desses recursos pelos professores.

O uso da Tecnologia Assistiva possibilita, que a criança com deficiência e que não fala, como o caso de Tulipa possa participar das atividades na sala de aula e contribui para a construção dos conceitos científicos ensinados nesse espaço. Para as pessoas com deficiência o uso de recursos de TA na escola pode contribuir para a ampliação das habilidades funcionais dos alunos, promovendo assim a autonomia e participação social (BRASIL, 2009). Contudo, a professora e a cuidadora inicialmente traziam em seus discursos impedimentos para o uso da TA, como falta de materiais e de tempo para confeccioná-los e despreparo para a idealização e elaboração dos materiais. Alcântara et.al (2016), corrobora com esses dados e refere que diversos estudos na área apontam o despreparo dos professores para o uso das TAs na escola, sendo maior o desconhecimento dos professores de sala comum, quando comparados aos professores especializados.

Outras estratégias pedagógicas foram propostas na mediação pedagógica da aluna em sala de aula e na instrumentalização dos professores em suas práticas pedagógicas visando as singularidades da criança e o acesso aos conteúdos trabalhados. Segundo a PNEEPEI (2008) os sistemas de ensino devem assegurar ao aluno com deficiência condições de acesso ao espaço, aos recursos pedagógicos e à comunicação. A seguir, são elencados os recursos, as atividades e as ações realizadas na mediação pedagógica.

Quadro 5 – Recursos, atividades e ações realizadas na mediação pedagógica da aluna

Recurso	Finalidade
<ul style="list-style-type: none"> - Caderno meia pauta sem linha - Aumento da letra - Diminuição de estímulo por página 	Melhorar a visualização e manipulação da atividade.
<ul style="list-style-type: none"> - Prancha móvel - Apoiadores concretos 	Facilitar a execução da atividade.
<ul style="list-style-type: none"> - História adaptada - Chamada visual com fotos - Rotina escolar em pictogramas - Uso variado de linguagens (ex. Músicas, fantoches) 	Possibilitar diferentes formas de expressão e contextualização em relação ao conteúdo.
<ul style="list-style-type: none"> - Adaptador de tesoura - Lápis triangular ou com adaptador 	Favorecer o manuseio motor dos materiais.
<ul style="list-style-type: none"> - Atividades em duplas 	Desenvolver a colaboração entre os alunos.
<ul style="list-style-type: none"> - Jogos e atividades lúdicas 	Favorecer o aprendizado em atividades contextualizadas.

Figura 10 – Realização de atividade



Ao lançar mão desses diferentes recursos, observou-se maior participação da aluna na rotina escolar e um redirecionamento da professora em relação as atividades propostas, como confecção de atividades adaptadas para Tulipa, variabilidade na organização, ocupação dos espaços e no uso de recursos para toda a turma, como inserção de jogos, atividades psicomotoras, propostas de atividades no pátio, ampliação das atividades que eram restritas ao caderno e as “folhinhas” e etc. Mendes (2008) aponta o trabalho colaborativo como uma estratégia em crescimento para o desenvolvimento profissional, esse trabalho se diferencia de supervisões, orientadores profissionais na medida em que ambas as partes estabelece a parceria, sem imposições, contribuindo igualmente para a resolução do problema.

Entende-se a necessidade do professor utilizar distintas estratégias e recursos pedagógicos para contemplar a inclusão do aluno com deficiência na instituição escolar. Entretanto concorda-se com Pletsch (2014) ao considerar que

[...] o processo educacional é muito mais complexo do que ensinar e aplicar estratégias pedagógicas, mas não podemos negar que os docentes precisam de parâmetros teóricos e metodologias de ensino para realizar o trabalho pedagógico de forma efetiva; isto é, faz-se necessário garantir na formação inicial dos nossos discentes (futuros professores) e continuada de professores (daqueles que já atuam no magistério) fundamentos teóricos articulados com ações práticas a fim de que tenham condições de impulsionar processos de ensino e aprendizagem criativos e significativos aos alunos com deficiências e aos demais [...] (PLETSCH, 2014, p. 15).

Algumas situações precisavam ser refletidas e aprofundadas com mais calma, do que normalmente acontecia na rotina escola, para isso, foi sugerido à professora e a cuidadora um espaço ao término da aula para que fosse dialogada algumas questões em um formato de momentos de estudo, como dúvidas no manejo de situações com a criança, estratégias pedagógicas que incluísse Orquídea no currículo proposto, organização do espaço escolar e etc. Esse horário foi proposto pois era o horário praticado pela professora para planejar, organizar os materiais, sala, preparar, corrigir as tarefas e etc. A cuidadora não pôde participar, pois ela saía mais cedo, às 16h, justificando pela necessidade de pegar o transporte público, para outra cidade na qual reside.

- Momentos de Estudo

Com relação ao momento de estudo, foi sugerido alguns textos para leitura prévia, para que nos encontros, pudéssemos fazer as devidas reflexões e verificar a possibilidade de articulação com a prática. Textos para a compreensão da patologia, sobre o plano de desenvolvimento individual (ANEXO A) e sobre o currículo. Nos encontros, também, eram discutidos tipo de materiais que poderiam enriquecer as atividades, atividades adaptadas, arranjos que poderiam ser implementados e quais os alunos que poderiam ajudar a colega com deficiência. Essas propostas práticas surgiam como balizadoras da discussão e do planejamento diário.

A professora apresentou a iniciativa de compartilhar seu planejamento e solicitar apoio da pesquisadora, entretanto foi observado que a mesma trazia alguns impedimentos para a leitura fora do horário de trabalho e mesmo sobre a disponibilidade em permanecer ao final a aula. A fim de minimizar esta situação, optou por resumir alguns textos ou utilizar somente algumas partes para a discussão, mas sempre era oferecida a bibliografia na íntegra para a leitura complementar. Essa bibliografia também era disponibilizada para a diretora da escola. Mesmo com todos esses ajustes, o momento de discussão sempre era apressado, sempre seguia um fluxo de organização de sala, correção de cadernos, cuidado de crianças que aguardavam seus pais ou conversas com outros profissionais. A medida do possível, essas pessoas eram integradas na discussão valorizadas suas experiências pedagógicas para a mobilização e envolvimento no fazer inclusivo. Nesse espaço de diálogo formação priorizamos conhecer as especificidades de Tulipa e entender que cada criança tem seu desenvolvimento próprio, organizando assim estratégias formativas que suscitassem melhorias no trabalho pedagógico e apoio a inclusão.

Para as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (BRASIL, 2010), cada instituição deve propor procedimentos para avaliação e acompanhamento do desenvolvimento de todos os aspectos da criança sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. A avaliação e o planejamento não deve se pautar nas dificuldades ou limitações do aluno, mas sim nas possibilidades de aprendizagem, principalmente, no que diz respeito aos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas regulares. Apesar da criança ser atendida pela SRM, esse atendimento não é realizado na escola e sim em outra escola, mais estruturada que fica na sede do município, o que dificulta o intercâmbio de informações e a

possibilidade de ações colaborativas como o planejamento em conjunto da professora da sala comum com a professora do AEE. Sobre essa falta de articulação Victor (2015), reconhece que ela contribui para uma não potencialidade dos processos de aprendizagem em sala de aula comum (VICTOR, 2015).

A proposta de inclusão escolar requisita dos professores domínio de conhecimentos e habilidades tanto técnicas, quanto intersubjetivas para sua real promoção. Concorde-se com Jesus quando argumenta que

[...] se quisermos uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um constante e longo processo de reflexão- ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar na formação continuada dos educadores (JESUS, 2006, p. 206).

Importante nesse processo que todos assumam esse compromisso, a gestão escolar precisa tomar a responsabilidade quanto a essa articulação e multiplicação do conhecimento, resolvendo os deveres centralizados no professor de sala de aula comum.

- Oficina de Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva

Um dos recursos mais utilizados quando se pensa em formação continuada de professores é a realização de oficinas onde os temas são propostos de forma verticalizada – pelo pesquisador ou gestão escolar ou pactuados de forma coletiva com os participantes. Na realidade apreendida da escola e pela organização de seu cotidiano, espaços coletivos como esse eram raros e aconteciam em momentos deliberativos ou datas comemorativas. Para a realização desta oficina, a pesquisadora negociou durante quase três meses com a gestão a data e a concretização só foi possível pois a diretora cancelou as aulas do dia letivo, tanto no turno matutino, quanto vespertino para garantir a participação dos profissionais da escola.

O objetivo principal da oficina foi aprofundar os conhecimentos dos docentes sobre os princípios da inclusão escolar, tomando a produção de materiais e atividades adaptadas envolvendo a Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva como estratégia para isso. Esse espaço formação também foi destinado para discutir

questões do cotidiano e demandas que surgiam, além de reconhecer e potencializar o espaço de reflexão coletivo.

A oficina contou com a participação de todas as professoras da escola, diretora e auxiliar administrativo, além de (04) quatro alunas de iniciação científica do curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal de Sergipe e membros do Grupo de Estudos em Linguagem e Comunicação (GELC/UFS). Esse momento iniciou-se com uma breve apresentação da dinâmica e explanação dialogada sobre os recursos de Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva de baixo custo e possibilidades de uso no ambiente escola com pessoas com deficiência. A TA se organiza em modalidades e sua forma de classificação varia conforme diferentes autores. São citadas modalidades importantes para a inclusão educacional de alunos com deficiência: Comunicação alternativa e ampliada; Adequação postural; Auxílio para atividades diárias; Acessibilidade dos ambientes; Auxílios para deficientes visuais e auditivos e adaptações das atividades escolares (PELOSSI, 2011).

Após a apresentação inicial, as pesquisadoras expuseram diversos materiais e possibilidades de produção e uso. Logo os materiais despertaram o interesse e a curiosidade das professoras, que foram se organizando em pequenos grupos para confeccionar os recursos pedagógicos, essa construção era sempre mediada pelas pesquisadoras e ao final, os materiais construídos pelos professores ficaram na escola para seu uso.

Essa opção de formação foi validada pelas professoras quando reportaram

É interessante uma oficina que faça com a gente, não: elas sentam e dizem “faça” ou “traga feito”, não é traga feito, você tem que parar e você tem que ter tempo de fazer lá. Você já parou algum momento da sua vida e vai para lá, então você já perdeu um pouquinho de tempo, é tanto que esse ano eu me revoltei e no dia que era para ir para lá (SME) eu não fui, vim para cá arrumar a sala, fazer coisas mais produtivas aqui, querem botar falta que coloquem. Todo mundo veio para cá não foi? (ORQUÍDEA 06/05/16).

A fala de Orquídea remete a falta de organicidade nas propostas de formação continuada vivenciadas pelos professores. Essas iniciativas aparecem de forma impositivas e não conseguem capturar o professor e nem provocar “um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Figura 11 – Produção de materiais na oficina de CAA e TA



Figura 12 – Materiais produzidos na oficina de CAA e TA



Entende-se que o espaço para a organização das TA's seja a Sala de Recurso Multifuncional, por meio do Atendimento Educacional Especializado sendo que esse atendimento não deve substituir, mas complementar o ensino em salas comuns e oferecer suporte à presença do aluno com deficiência nas escolas regulares. O professor do AEE deve “ensinar e usar a *tecnologia assistiva* de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação”; “estabelecer *articulação com os professores da sala de aula comum*, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2009). Na prática, observa-se pouca articulação desses dois segmentos, em estudo que analisa a relação constituída no cotidiano escolar entre professores da sala comum e do AEE no Estado de Sergipe, Alcântara et. al. (2016) observa que ações colaborativas têm sido escassas, fragmentando tanto o sujeito da educação inclusiva, quanto os próprios efeitos do trabalho, conclui que a articulação prevista no trabalho de ambos profissionais vê-se fragilizada diante a desajustes na organização e funcionamento do sistema escola.

Eles (SME) na verdade não fazem a ponte, deveria ter uma ponte, quando houver uma ponte: secretaria, já que tem lá uma sala de recurso... secretaria, escola e família (ORQUÍDEA 06/05/16).

A fala da professora chama a atenção para o discurso hegemônico entre os professores, especialmente do ensino comum, o qual direciona para outras esferas a responsabilidade no processo educacional da criança com deficiência, “despontencializando” seu saber profissional. Para Jesus (2006) “O desafio que se apresenta é tentar instituir outras práticas de potencialização dos saberes-fazer, de modo que a presença de aluno em situação de desvantagem, de qualquer natureza, não seja paralisadora de ações docentes” (p. 75).

Vieira (2012) reflete que

[...] a própria Política Nacional de Educação Especial, em uma perspectiva, inclusiva alerta que historicamente a Educação Especial se organizou como atendimento educacional especializado por meio dos pressupostos da normalidade/anormalidade que determinaram a constituição de práticas

escolares atreladas a atendimento clínico-terapêutico e ancoradas em testes psicométricos (diagnósticos). Essa perspectiva de atendimento produziu grandes hiatos entre a sala de aula comum e as ações especializadas (VIEIRA, 2012, p. 28).

Concorda-se com Alcântara et. al. (2016) quando argumenta que a universidade deve assumir o compromisso ético-político de colaborar com a concretização da escola inclusiva, estabelecendo parcerias e ampliando suas investigações com as instituições escolares na perspectiva de aproximar o atendimento educacional especializado ao cotidiano da sala de aula comum para as ações desses dois ambientes se tornem complementares um ao outro.

Uma questão que precisa ser melhor refletida é a gestão da escola, sabe-se que a escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação (sujeitos público alvo da Educação Especial) é uma tarefa complexa que implica uma reorganização do sistema educacional e o envolvimento de todos os profissionais da escola: professores, pedagogos, administrativo e diretor. Nesse sentido, a gestão escolar é fundamental na implementações de ações que subsidiem a escolarização desses alunos “desde ações administrativas, gerenciamento de verbas, garantia de acessibilidade até o acompanhamento das ações pedagógicas que estão sendo desenvolvidas que possibilitem acesso ao conhecimento por parte de todos os alunos” (EFFGEN, 2011, p. 182).

Durante o período do estudo, muitas situações ocorreram que dificultaram uma maior aproximação com a direção da escola, como por exemplo, constantes idas da diretora à cursos, capacitações e reuniões na SME no segundo semestre de 2015 e no início do primeiro semestre de 2016 afastamento por licença médica de dois meses. Nesse período de afastamento, não foi realocado ninguém para substituí-la, como a diretora mora na comunidade e a auxiliar administrativa é sua parente, muitas questões administrativas eram encaminhadas de sua casa mesmo. Demonstrando assim, a centralidade da gestão escolar nas questões administrativas em detrimento dos processos pedagógicos. Outra questão que se apresenta é que desde novembro de 2015 a escola passou a se organizar pelo Conselho Escolar que segundo seu documento oficial “Órgão sem fins lucrativos propulsor da gestão democrática da escola” (ATA DE POSSE, 2015).

Em uma gestão escolar democrática, todos os sujeitos tem a possibilidade de participar ativamente e com autonomia, sendo as decisões acordadas coletivamente, entretanto a observação do cotidiano revelou que raramente as decisões eram tomadas no coletivo, sendo na maioria das vezes apenas informadas pela gestão. Isso ficou evidente ao constatar a falta de momentos coletivos. A gestão escolar tem tido a tarefa de regular as ações escolares, atendendo às determinações colocadas pelo sistema, entende-se que essas mudanças são processuais e que é muito recente a mudança para Conselho Escolar, entretanto observa-se predominantemente a *concepção técnico-científica* – baseada na hierarquia, centralização do poder na figura do diretor e ênfase na administração em detrimento de outras formas de organização e gestão escolar, como a *autogestionária* – a qual as decisões são coletivas e os grupos se auto-organizam e a *democrático-participativa* – ênfase na cultura escolar e gestão participativa (LIBANÊO, 2001). O discurso crítico atual direciona a gestão democrática escolar como escolha para pensar a educação pública de qualidade, nesse sentido, a busca pela efetivação dessa perspectiva de gestão tem colocado o desafio da escola pública assumir outra identidade, primando por práticas e ações que garantam a qualidade e o acesso de todos (EFFGEN, 2011). A escola passa a ser compreendida como núcleo da gestão e efetivação das políticas educacionais, favorecendo um diálogo que tenha como diretriz a educação para a democracia, para que essa mudança ocorra a escola e o sistema educacional necessitam de uma reorganização efetivada em estruturas de intersubjetividade produzida linguisticamente (HABERMAS, 2012).

7.3. Processos de reconfiguração das práticas

A organização peculiar do tempo e espaço escolar e as dificuldades para constituir espaços reflexivos coletivos foi uma característica que perdurou durante todo o processo de vivência da pesquisadora na escola. As rotinas apressadas, fragmentadas e uma gestão escolar absorvida pelas demandas administrativas limitaram a formação de um espaço coletivo com todos os atores do processo de inclusão escolar. Maia; Bandeira (2009) refletem que a racionalidade sistêmica/instrumental está presente na educação provocando “uma colonização do

mundo da vida no contexto escolar, impedindo a ação comunicativa e trazendo à tona um agir estratégico, tornando claro que a não ou pouca participação de professores e alunos nos discursos, fortalece ações antidemocráticas no processo educacional” (p. 06).

As dificuldades e possibilidades foram se apresentando no próprio processo de desenvolvimento da pesquisa, como possibilidade formativa o trabalho colaborativo com a professora em sala de aula disparou processos de mudanças em suas práticas pedagógicas. Givigi et al. (2016) considera que o trabalho colaborativo influencia o professor e o permite construir novos caminhos no processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, rompendo com o velho modelo excludente. Os autores alertam que esse caminho é lento, pois relaciona-se com lógicas homogeneizadoras, que são alimentadas pelo sistema vigente na escola. O movimento de formação, auto-formação, deflagra reflexões e processos que demandam tempo para que os sentidos se ampliem no cotidiano do trabalho escolar e se dá em uma complexa rede de interações.

As mudanças são processuais e o tempo imposto em uma pesquisa de mestrado, limita a compreensão desse movimento. Entretanto, Barbier (2007) sinaliza os *flashes* de mudanças que “[...] são as possibilidades, os movimentos, as ações instituintes, muitas vezes invisibilizadas e desacreditadas pela dura realidade social vivida” (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 782). Um desses *flashes* observado e destacado pelas professoras foi a possibilidade de se ter um outro olhar para a aluna e principalmente, saber valorizar cada avanço dela no espaço escolar.

Quem conhece Tulipa já está vendo ela progredindo (com o uso dos recursos) (ORQUÍDEA, 06/05/2016).

Semana passada a F. Observou ela comendo sozinha no vasilho, aí M. disse “Nossa como ela está comendo!”. Porque ela não fazia isso, antes ela só ficava olhando pro vasilho e agora ela já pega o vasilho, tá com sede, vai na pasta dela e pega, pega um caderno e digo “dá pra tia Orquídea” e ela sabe quem é (ROSA, 06/05/2016).

No primeiro dia de aula percebo que o espaço físico da sala esta diferente, alguns móveis foram retirados deixando a sala mais ampla, a disposição das cadeira também, todas juntas em formato de U indo de encontro com a mesa da professora que agora esta próxima da lousa, vejo materiais novos também e recursos pedagógicos, muitos destes comprados com recursos da própria professora. O quadro de rotinas em pictogramas e a chamadinha em fotos também estavam dispostas na parede (DIÁRIO DE CAMPO, 22/02/2016).

O discurso dos professores dão indícios de uma mudança de perspectiva quando se pensa na escolarização dos alunos com deficiência

Semana passada tivemos um curso, justamente por isso, porque tinha a sala de recurso e a criança especial estava em uma sala sozinha! E que inclusão é essa? Se a criança esta em uma sala de recurso sozinha. Se era para ela estar dentro de uma sala de aula e ela sozinha num lugar como esse, só ela e o professor de apoio. Porque aí ele (a criança) vai atrapalhar a aula do professor, não está se falando de inclusão? E como é que ele vai atrapalhar! A criança derrubava a sala, derrubava tudo, aquele estresse de ficar sozinha numa sala de aula, o tempo todo (ROSA, 06/05/2016).

Givigi (2007) defende a formação continuada em contexto como possibilidade de ressignificação do processo inclusivo de alunos com deficiência e assume o contágio como condição disparadora de mudanças na escola. O contágio por meio de ações colaborativas pode desencadear possibilidades de mudanças de sentidos e a implicação dos docentes com os alunos que demandam ações pedagógicas diferenciadas. Além de contribuir para a formação docente, uma vez, que o processo de desenvolvimento profissional constrói-se no próprio espaço de atuação docente, a partir das vivências práticas do cotidiano.

8. CONCLUSÕES

No percurso deste trabalho pode-se observar uma escola mergulhada em lógicas cristalizadas de “modos de fazer” e práticas de educação, sendo que alguns elementos contribuíam para a manutenção desse arranjo como, a infraestrutura inadequada para a educação infantil; a falta de acessibilidade para o aluno com deficiência; momentos coletivos de interação limitados a questões burocráticas ou datas comemorativas e pouco engajamento da comunidade nas decisões escolares. A organização do trabalho pedagógico possuía uma rotina previsível na educação infantil, com certa rigidez na proposta pedagógica e valorização dos conteúdos acadêmicos. Dentro dos princípios da inclusão escolar, a escola possuía pouca experiência com alunos com deficiência e as ações eram, em sua grande maioria, direcionadas apenas ao cuidado da criança; foco nas inabilidades do sujeito; reconhecimento do não saber lidar com as dificuldades por parte dos profissionais. Demonstrando assim, concepções frágeis quanto à inclusão.

Nesse espaço/tempo escolar, que tão pouco se movimentava, encontrou-se também brechas para promover pequenas rupturas e criar possibilidades a favor da educação inclusiva e de relações educacionais mais democráticas. Concorde-se com Vieira (2012) que “É justamente na interseção do espaço social como lugar normativo e espaço praticado que surgem as estratégias e táticas de que o homem ordinário dispõe para lidar com a vida cotidiana” (p.74).

Dentro dessas possibilidades, em um contexto mais ampliado e normativo que movimenta ações em prol da Educação Inclusiva e capacitação docente, destaca-se a participação do município no Programa de Educação Inclusiva da SEESP/MEC – Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; atualização em 2015 do Plano Municipal de Educação que sinaliza investimentos em propostas de formação de professores para a educação inclusiva; criação do Núcleo de Educação Especial do município; criação do Conselho Gestor Escolar no final de 2015; sinalização de mudanças (previstas) na atualização do PPP da escola, como reformas estruturais para garantir a acessibilidade e capacitação profissional, além de forte vínculo afetivo da comunidade com a escola.

No contexto escolar a pesquisadora aventurou em um universo peculiar e em um grupo social estruturado, possuidor de uma dinâmica própria, com suas próprias

estratégias e táticas¹¹ de lidar com o cotidiano, o qual, de início ela não fazia parte, para superar esse desafio foi instalado um clima de colaboração profissional, por meio de espaços comunicativos intersubjetivos. Nessa perspectiva o uso da ação comunicativa em ambiente escola desponta como uma atitude possível, pois para Maia; Bandeira (2009),

A teoria da Ação Comunicativa pode ser pensada como mais uma tentativa para, através da comunicação, transformar a prática pedagógica, evoluindo de uma perspectiva autoritária, fragmentada e individualista para uma visão democrática, integrada, baseada no trabalho coletivo, na solidariedade, na comunicação, na troca de experiências, no confronto de opiniões e na busca do consenso (p.08).

Dentro de algumas impossibilidades de momentos coletivos reflexivos, o trabalho colaborativo em sala de aula permitiu a construção dos espaços de diálogo formação e a professora da sala de aula foi a maior participante das ações, pois ela estava à frente do processo educacional com a aluna. Na constante busca em articular a teoria com a prática, foi possível instituir ainda espaços de momento de estudo e uma oficina de produção de materiais e recursos pedagógicos como estratégia de tornar acessível o conteúdo escolar aos alunos com deficiência. A perspectiva colaborativa encoraja os professores a novas interações, legitimando tanto seu conhecimento prático quanto seu desenvolvimento profissional e deve incentivar a criação de uma nova cultura de planejamento, intervenção, execução e avaliação do trabalho pedagógico em regime de colaboração.

A reflexão desses espaços de diálogo formativo, somada às dificuldades enfrentadas para a realização dos momentos do estudo, revelou além de muitas contribuições, limites claros tanto no trabalho colaborativo em sala de aula, quanto na formação continuada de professores. Novas perspectivas são apontadas para futuros diálogos/estudos acadêmicos em colaboração com a Escola, sendo necessário construir redes de relações com todos os atores envolvidos na inclusão escolar, desde

¹¹ Certeau (1994) apresenta os conceitos de estratégia e tática, compreendendo "estratégias" como preceitos gestados por uma instância de poder, para normatizar a população de acordo com seus ideais; e como "táticas" a "arte de fazer com", ou seja, como a população se apropria de tais prescrições e as transpõe para o cotidiano, isto é, como os sujeitos se servem das normas instituídas no dia a dia (SOUZA, 2010, p.65).

a gestão até a família e comunidade a qual a pessoa com deficiência está inserida. Pois acredita-se na potência da mudança pelo coletivo associada a corresponsabilização do trinômio universidade-escola-gestão pública.

Entretanto é perceptível que a implementação deste estudo direta e indiretamente interferiu e modificou a rotina e a dinâmica escolar, uma vez que a presença da pesquisadora na escola mobilizou a curiosidade e o interesse dos professores e demais funcionários quanto aos assuntos relacionados a inclusão. A mediação pedagógica, a inserção da adaptação de materiais e os momentos de diálogo formação coletivos, possibilitou uma reorientação dos papéis estabelecidos. Foi enaltecido as possibilidades de aprendizagem da aluna e evidenciou-se as potencialidades da subjetivação da criança como aluna.

A proposta do estudo de compreender como os espaços de diálogo formação em uma escola de educação inclusiva possibilitam a educação inclusiva foi construída no enredo das relações presentes no cotidiano do trabalho escolar, portanto se estabeleceu diante da complexidade e contradição presente nesse espaço. Foi a partir da colaboração, busca de consensos, atitude prospectiva, avanços e recuos que foram sendo construídas as possibilidades de diálogo e entrelaçamento de reflexões teóricas com as práticas pedagógicas inclusivas e com a própria formação docente. É esse contexto que faz dessa pesquisa uma prática formativa, para todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, incluindo a pesquisadora, pois se constituiu em “um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulado pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano” (BARBIER, 2007, p.19).

Referências

ALCÂNTARA, J.N., et al. Formação continuada na perspectiva inclusiva: A relação entre professores do AEE e da sala comum. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n.1, p. 07-24, Janeiro/Abril 2016.

ALMEIDA, M.L. **Pesquisa-ação e inclusão escolar: uma análise da produção acadêmica em educação especial a partir das contribuições de Jürgen Habermas** – 2010. 233 f. : il. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2015. São Paulo: Todos Pela Educação e Moderna, 2015. www.todospelaeducacao.org.br

ARANHA, M.S.F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, no. 21, março, 2001, p. 160-173.

BAPTISTA, C.R. **Inclusão em Diálogo: algumas questões que insistem**. In: **III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores**. Ensaios Pedagógicos: Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC, 2006.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p. 03 - 36. ISBN: 85-98843-01-6 (Série Pesquisa, v.3).

BEYER, H.O. **Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas**. In. BAPTISTA, C.R. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. – 2.ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015. 192 p.

BOUFLEUR, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. Ijuí: Inijuí, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. [Estatuto da pessoa com deficiência (2015)]. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência [recurso eletrônico]** : Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) / Câmara dos Deputados. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação ; n. 200).

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96**. Brasília: Imprensa Oficial, Diário Oficial, v. 134, n. 248, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria no 1.793, de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2000. Disponível em: <<http://www.câmara.gov.br>>. Acesso em: 15 junho de 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução nº 1**. Brasília, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/ CEB n.º 4*, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**, 5 de outubro de 2009.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 27 de fevereiro de 2013.

CAMARGO, P. Desencontros entre Arquitetura e Pedagogia. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano VI, n. 18, p. 44-47, nov. 2008.

CAMPOS, K. P. B. **Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de Down numa classe comum**. 2012.185 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CAPELLINI, V. L. M. F. **A avaliação das possibilidades do trabalho colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 299 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Depto. de Educação – UFSCar, São Carlos, 2004.

CARNEIRO, M.S.C. **A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural**. In. BAPTISTA,C.R. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. – 2.ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.192 p.

CAVALHEIRO, M.T.P. **Trajetória e Possibilidades de Atuação Fonoaudiológica na Escola**. In Lagrotta, M.G.M e colaboradores. A fonoaudiologia nas instituições. São Paulo : Lovise , 1997 . 205p. : il.

CHAUÍ, M. S. Ideologia e educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 42, n. 1, p. 245-258, Mar. 2016.

CONDE, P.S. **Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à**

criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

DIAS, I. R. **O bebê com Síndrome de Down: um estudo no centro de educação infantil CRIARTE-UFES.** 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

DAVID, L.; CAPELLINI, V.L.M.F. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente – SP, v. 25, n. 2, p. 189-209, maio/ago. 2014.

EFFGEN, A.P.S. **Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas.** 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

FIGUEIREDO, R. V. As políticas regionais de educação especial no nordeste. In: **26 Reunião Anual da Anped**, 2003, Poços de Caldas. Novo governo novas políticas?, 2003.

FRANCO, M.A.S. **Pedagogia da Pesquisa-Ação.** In: GHEDIN E; FRANCO, M.A.S. Questões de método na construção da pesquisa em educação – 2.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** tradução de Rosisca Darcy de Oliveira/ prefácio de Jacques Chonchol 7a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983 93 p. (O Mundo, Hoje, v. 24).

FREITAS, N.K. Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. Ensaio: **aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 323-336, jul./set. 2008.

GARCIA, R.M.C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v.18, n.52, jan.-mar. 2013.

GIRON, G. R. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isto tem a ver com cidadania? **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, n. 24, p.17-26, junho, 2008.

GIROTO, C.R.M.; CASTRO, R.M. A formação de professores para a educação inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da educação infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria: UFSM, v. 24, n. 41, p. 441-452, set./dez. 2011.

GIVIGI, R. C. N. **Tecendo redes, pescando ideias:** (re)significando a inclusão nas práticas educativas da escola. 2007. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

GIVIGI, R. C. N.; ALCÂNTARA, J.N.; DOURADO, S.S.F. **Formação de Professores numa Perspectiva Inclusiva:** A Pesquisa-Ação Colaborativa Norteando

A Práxis. In: 6º Encontro de Formação de Professores - Edição Internacional e 7º Fórum Permanente de Inovação Educacional - Edição Internacional, 2013, Aracaju. Anais 6º Encontro de Formação de Professores Online, 2013.

GIVIGI, R.C.N. et. al. A formação do professor inclusivo pela pesquisa-ação crítico-colaborativa. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. Volume 8, Número 17 - Setembro/Dezembro 2015.

GIVIGI, R.C.N. et. al. O trabalho colaborativo na escola: o uso da tecnologia assistiva **Educação**. **Revista do Centro de Educação**, vol. 41, num. 2, maio-agosto, 2016, pp. 359- 373.

GLAT, R. et al. **Formação de Professores na Educação Inclusiva: Diretrizes Políticas e Resultados de Pesquisas**. Publicado em Anais do XIII ENDIPE- XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Recife – Pernambuco – 2006 – ISBN: 85-376-0068-3.

GONÇALVES, M. A. S. Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escolar. **Educação & Sociedade**, ano XX, no 66, Abril/99.

GONRING, V. M. **A criança com Síndrome de Asperger na educação infantil: um estudo de casos**, 2014. 139 f. : il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 4ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

HABERMAS, J. **Direito e democracia: entre facticidade e validade, volume I/ Jurgen Habermas; tradução: Flávio Beno Siebeneichler**. – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. / Jürgen Habermas; tradução Paulo Astor Soethe – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HORN, M.G.S. **Sabores, cores, sons, aromas: a construção do espaço na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INGLES, M. A. et al . Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 461-478, Sept. 2014.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção Educação Contemporânea).

JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L.; SOBRINHO, R. C. **Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar**. Anais. Minicurso apresentado na 28ª Reunião Anual da Anped, Caxambu/MG, 2005.

JESUS, D. M. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006. p. 203-218.

JESUS, D.M.; VIEIRA, A.B.; EFFGEN, A.P.S. Pesquisa-Ação Colaborativo- Crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

JESUS, D.M.; VIEIRA, A.B. Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 95-108, jul./set. 2011. Editora UFPR.

KASSAR, M.C.M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. spe1, p. 41-58, Aug. 2011.

KASSAR, M.C.M. Educação especial no brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012.

KASSAR, M.C.M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, May 2014.

LIBÂNEO, J.C. **O sistema de organização e gestão da escola**. In: LIBÂNEO, J.C. Carlos. Organização e Gestão da Escola - teoria e prática. 4a ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MAGALHÃES, M.C.C. Pesquisa em formação de educadores: A pragmática como negociação de sentidos. **Cadernos de Linguística Aplicada**, v. 30, p. 57-70, 1996.

MAIA, B.P.; BANDEIRA, J.B. Ação comunicativa na escola: usos e possibilidades da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. **Cadernos da Escola de Educação e Humanidades**, Curitiba, 04: 01-09 vol. 1.

MATOS, N. D. A política de educação especial no estado de Sergipe (1979-2001). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Jan.-Abr. 2007, v.13, n.1, p.77-94.

MENDES, E.G., MALHEIRO, C.A.L. **Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado?** In: MIRANDA, T.G., FILHO, T.A.G. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. – Salvador: EDUFBA, 2012. 491 p.:il.

MOLINA, R; GARRIDO, E. A produção acadêmica sobre Pesquisa-Ação em Educação no Brasil: mapeamento das dissertações e teses defendidas no período 1966-2002. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 27-40, jan./jul. 2010. 27.

NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, M.C. (Ed.). **Experiências de vida e formação**.

São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-34.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa – Portugal: Dom Quixote, 1992.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/7-aprendizado-adequado-fluxo-adequado/estrategias/7-18-infraestrutura/indicadores#de-escolas-da-educacao-basica-com-infraestrutura-adequada>

PARO, V. H. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal., 2000. v. 13, n. 1: 23-38.

PELOSI, M.B. **Tecnologia Assistiva**. In: NUNES, L.R.O.P (org). Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2011, 194p.

PEREZ, Miriam Azevedo Hernandez. Teoria do agir comunicativo e estado democrático de direito. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XV, n. 103, ago 2012.

PIMENTA, S.G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PLETSCH, M.D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas** - 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

PLETSCH, M.D.; GLAT, R. Pesquisa-ação: estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. **Revista espaço do INES**, n.33, 2010.

PLETSCH, M.D. Educação especial e inclusão escolar: Políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.12, n.1, p. 7-26, jan/jun. 2014.

PREFEITURA DE N. S. DO SOCORRO. 2016. Disponível em: <http://www.socorro.se.gov.br/a-cidade>. Acesso em: set. 2016.

PREFEITURA DE N. S. DO SOCORRO. **Lei n. 1098 de 18 de junho de 2015**. Plano Municipal de Educação.

RESOLUÇÃO CNE/CEB No 2. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001.

RIBEIRO, J.A.R. **Momentos históricos da escolarização**. In. BAPTISTA,C.R. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. – 2.ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.192 p.

RICHARDSON, R.J et al. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3 ed. – São Paulo : Atlas, 2015.

ROSA, V.C. As contribuições de Jürgen Habermas para a construção do sentido substancial de democracia. In: **Âmbito Jurídico, Rio Grande**, XVII, n. 127, ago 2014.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital** – 2.ed.rev. – São Paulo: Boitempo, 2010.

SANTOS, B.S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003: 56

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3ªed. – São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. S. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento/** Boaventura de Sousa Santos, Marilena Chauí. – São Paulo : Cortez, 2013.

SANTOS, J. H. V. **Educação Inclusiva no Brasil. Em Sergipe e em Nossa Senhora da Glória: Entre Avanços e Retrocessos**. Anais do 8 Encontro Internacional de Formação de Professores – v.8, n.1. Aracaju: UNIT, 2015

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações** – 11.ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. O Direito à Educação e a Inversão de Sentido da Política Educacional. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.11, n. 23, p 45-58, jan/jul. 2011– ISSN 1519-0919.

SEVERINO, A.J; PIMENTA, S.G. **Apresentação da coleção**. In: GHEDIN E; FRANCO, M.A.S. Questões de método na construção da pesquisa em educação – 2.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

SIQUEIRA, G.S. **A ação comunicativa para construção democrática e legítima do Estado de Direito**. Anais do II Congresso da Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação e Política. Belo Horizonte: Compolítica, 2007. Disponível em: http://www.compolitica.org/home/wp-content/uploads/2011/01/sc_dc-gustavo.pdf

SCHROEDER, E. Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o professo da construção conceitual em Vygotsky. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB**. ISSN 1809-0354 v.2, n.2, p. 293-318, maio/ago. 2007.

SCOCUGLIA, A. C. **Globalizações, política educacional e pedagogia contra-hegemônica**. In: TEODORO, António (Org.). Tempos e andamentos nas políticas de

educação: estudos iberoamericanos. Brasília: Líber Livro/CYTED, 2008. p. 39-62.

SOUZA, M.C.A.R. **Aspectos Históricos e Contemporâneos sobre a Interposição entre as Identidades Materna e Docente na Educação Infantil: Decorrências para a Prática Pedagógica.** Caxias do Sul, 2010, 140p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Universidade de Caxias do sul/RS, 2010.

SOUZA, R. C. S. **Educação Especial em Sergipe (Século XX):** uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas. Aracaju: Criação, 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18ª ed., 2º reimpressão – São Paulo: Cortez, 2013.

TOSCANO, C.V.A. **Educação Especial e Inclusiva na Rede de ensino Pública Estadual de Sergipe.** Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação.. (Congresso). 2008.

VICTOR, S.L. Avaliação da aprendizagem: educação especial na educação infantil. **Crítica Educativa (Sorocaba/SP)**, Vol.1, n.2, p. 161-171, Jul./dez. 2015.

VIEIRA, A.B. **Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos.** 2012. 326f. Tese de Doutorado- Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFES, Vitória, 2012.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores – 7.ed – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem** – 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ZITKOSKI, J. J. **Paulo Freire e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



São Cristóvão, 02 de setembro de 2015.

**À Sra. Marlise dos Santos,
Diretora da Escola Municipal Izídio Marques de Melo**

Diante da parceria firmada entre a Universidade Federal de Sergipe, nas figuras da Prof.^a Dr.^a Rosana Carla do Nascimento Givigi e a Secretaria de Educação do Município de Nossa Senhora do Socorro, representada por Ana Maria dos Santos, venho, por meio deste, apresentar a mestrande Amanda Fernandes da Silva, para que desenvolva sua pesquisa na escola Izídio Marques de Melo.

A pesquisa com o tema *Formação Continuada de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva*, apresenta como objetivo central de *analisar as mudanças nas práticas inclusivas da educação infantil a partir dos espaços de diálogo formação de professores em uma escola do município de Nossa Senhora do Socorro/SE*



Entendemos que o trabalho de formação extrapola os campos da Universidade e deve contribuir para o desenvolvimento social e de pesquisa. Porém afirmamos que acima de tudo existe de nossa parte o compromisso social ao se pensar o trabalho de pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade.

Portanto, venho através dessa apresentar a aluna e solicitar a permissão para que frequente os espaços da escola. Coloco-me a disposição para esclarecimentos, se for necessário|

Atenciosamente despeço-me,

Prof.^a Rosana Carla do Nascimento Givigi
Prof.^a Adjunta do Departamento de Fonoaudiologia da
Universidade Federal de Sergipe
Programa de Pós-Graduação em Educação

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS E RESPONSÁVEIS

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	
Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos – Av. Marechal Rondon, s/nº - Jardim Rosa Elze São Cristóvão – SE – CEP: 49.100-000. Fone.: (79) 2105-6846.		

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS E RESPONSÁVEIS

As informações contidas nesse consentimento foram fornecidas pela Professora Doutora Rosana Carla do Nascimento Givigi, com o objetivo de autorizar, por escrito, a minha participação e de meu (minha) filho (a), com plena aceitação dos procedimentos aos quais serão submetidos, com liberdade e sem coação.

Eu, _____,

RG _____, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de pessoa que faz parte do estudo a ser realizado e representante legal do meu filho, que fui devidamente esclarecido do Projeto de Pesquisa intitulado: **DIÁLOGOS FORMATIVOS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, desenvolvido pela professora acima citada e pela aluna de mestrado Amanda Fernandes da Silva, da Universidade Federal do Sergipe, quanto aos seguintes aspectos:

a) Objetivo da pesquisa:

- Conhecer as práticas educativas da educação infantil de uma escola;
- Construir espaços de diálogo formação dos sujeitos envolvidos na educação inclusiva;
- Avaliar as mudanças nas práticas educativas

b) Desconfortos e riscos possíveis e os benefícios esperados - Poderão ser usadas minhas falas, bem como a descrição de partes dos encontros com as crianças, família e escola. Os dados estarão sob responsabilidade da professora-pesquisadora responsável pelo projeto, os resultados serão utilizados para fins de estudo científicos e apresentação de estudos em congressos na área. Os benefícios estão relacionados ao próprio processo de reflexão e mudança a partir das discussões.

c) Procedimentos do estudo - se concordar em participar da pesquisa, você permitirá o uso dos materiais coletados, que são as falas das conversas com os pais e dos encontros com as

crianças, dos encontros na escola e sua análise. O procedimento implica que a pesquisadora atuará como mediadora escolar da criança supracitada no período de setembro de 2015 a junho de 2016.

d) Garantia de esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia - **Em qualquer fase da pesquisa os pais e responsáveis poderão pedir esclarecimentos sobre o que está sendo feito e etapas da mesma.**

e) **Liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.**

f) **Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhe absoluta privacidade.**

g) **Custo e reembolso para o participante:** Não haverá nenhum gasto com sua participação, não recebendo nenhuma cobrança com o que será realizado. Você também não receberá nenhum pagamento com a sua participação.

DECLARO, que após ter sido esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me (nos) foi explicado, aceito voluntariamente (em participar/que meu dependente legal participe) desta pesquisa.

Aracaju, de de 2015.

Contato com a pesquisadora responsável: telefones: (79) 2105-6805

E-mail: rosanagivigi@uol.com.br

Assinatura do pesquisador

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas nas alíneas acima elencadas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para a realização desta pesquisa.

Aracaju, de

de 2015

Assinatura do Pesquisador

ANEXO A¹² – PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL

ROSIMAR BORTOLINI POKER, SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS, ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA, SIMONE GHEDINI COSTA MILANEZ, CLAUDIA REGINA MOSCA GIROTO.

5 - Avaliação do aluno

5.1- Condições de saúde geral

Caso o aluno apresente alguma deficiência, problemas de comportamento e/ou problemas de saúde, descreva:

1- Tem diagnóstico da área da saúde que indica surdez, deficiência visual, física ou intelectual ou transtorno global de desenvolvimento?

1.1- Se sim, qual a data e o resultado do diagnóstico?

1.2- Se não, qual é a situação do aluno quanto ao diagnóstico?

2- Tem outros problemas de saúde?

2.1- Se sim, quais?

3- Faz uso de medicamentos controlados?

3.1- Se sim, quais?

3.2- O medicamento interfere no processo de aprendizagem? Explique.

4- Existem recomendações da área da saúde?

4.1- Se sim, quais?

5.2- Necessidades educacionais especiais do aluno

Caso o aluno apresente alguma necessidade educacional especial, descreva:

1- Deficiência(s) ou suspeita de deficiência(s) específica(s) apresentada(s):

2- Sistema linguístico utilizado pelo aluno na sua comunicação:

3- Tipo de recurso e/ou equipamento já utilizado pelo aluno:

4- Tipo de recurso e/ou equipamento que precisa ser providenciado para o aluno:

5- Implicações da necessidade educacional especial do aluno para a acessibilidade curricular:

6- Outras informações relevantes:

¹² Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado / Rosimar Bortolini Poker [et al.]. – São Paulo : Cultura Acadêmica ; Marília : Oficina Universitária, 2013 184p.

5.3- Desenvolvimento do aluno

FUNÇÃO COGNITIVA	<p>PERCEPÇÃO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: percepção visual, auditiva, tátil, sinestésica, espacial e temporal. Observações:</p>
	<p>ATENÇÃO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: seleção e manutenção de foco, concentração, compreensão de ordens, identificação de personagens. Observações:</p>
	<p>MEMÓRIA (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: memória auditiva, visual, verbal e numérica. Observações:</p>
	<p>LINGUAGEM (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere aspectos relacionados com a expressão e compreensão da língua portuguesa: oralidade, leitura, escrita, conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais e uso de outros recursos de comunicação, como Braille e Sistemas de Comunicação Alternativa e Suplementar. Observações:</p>
	<p>RACIOCÍNIO LÓGICO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: compreensão de relações de igualdade e diferença, reconhecimento de absurdos e capacidade de conclusões lógicas; compreensão de enunciados; resolução de problemas cotidianos; resolução de situações-problema, compreensão do mundo que o cerca, compreensão de ordens e de enunciados, causalidade, sequência lógica etc. Observações:</p>

ROSIMAR BORTOLINI POKER, SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS, ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA, SIMONE GHEDINI COSTA MILANEZ, CLAUDIA REGINA MOSCA GIROTO.

FUNÇÃO MOTORA	<p>DESENVOLVIMENTO E CAPACIDADE MOTORA (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: postura, locomoção, manipulação de objetos e combinação de movimentos, lateralidade, equilíbrio, orientação espaçotemporal, coordenação motora. Observações:</p>
FUNÇÃO PESSOAL/ SOCIAL	<p>ÁREA EMOCIONAL – AFETIVA – SOCIAL (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: estado emocional, reação à frustração, isolamento, medos; interação grupal, cooperação, afetividade. Observações:</p>